

Parte I - Educação de Jovens e Adultos em  
Roda de Conversas  
**Capítulo 3 - Aprendizagem na educação de  
pessoas jovens, adultas e idosas**

Sonia Maria Schneider

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SCHNEIDER, S.M. Aprendizagem na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. In: FERNANDES, A.P., and LOPES, P.C., eds. *O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 69-84. ISBN: 978-65-87949-02-4.  
<https://doi.org/10.7476/9786587949024.0005>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

### Capítulo 3

## Aprendizagem na educação de pessoas jovens, adultas e idosas

*Sonia Maria Schneider*

Início este capítulo como iniciei a roda de conversas com docentes e gestores do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), do município do Rio de Janeiro, com as seguintes questões: o que é aprendizagem? E, complementando a primeira questão: o que é aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

A surpresa que as interrogações provocaram naquele encontro (e provocam, sempre que são colocadas), deve-se, de certo modo, ao quase inexistente debate sobre as compreensões que temos ou que adotamos como docentes, como gestores, enfim, como educadores e educadoras da e na educação de jovens, adultos e idosos, da concepção, ou das concepções, de aprendizagem que fundamenta(m) propostas curriculares, projetos político-pedagógicos, práticas docentes, propostas e programas de avaliação etc.

Naturalizamos, de muitos modos, o fato de encontrarmos, em geral, nos documentos de referência para a EJA, expressões como “avaliação de aprendizagem” ou “proposta de ensino e aprendizagem”, entre outras, nas quais o termo “aprendizagem” aparece, quase sempre, sem uma delimitação ou indicação acerca dos fundamentos da concepção de aprendizagem que ali se apresenta.

Em nossas práticas docentes, escolares, mas também nos diversos espaços sociais de formação humana, para além da escola, essa mesma naturalização do termo e da concepção de aprendizagem, em geral, permeia os debates acerca de práticas e de propostas pedagógicas ou educativas, pois, na maioria das vezes, parte-se do pressuposto de que a concepção de aprendizagem prescinde de uma especificação.

Dando continuidade às reflexões e problematizações com as quais inicio este texto, uma nova questão se coloca para nos ajudar a compor essa parte introdutória, nos alinhavos e nas descosturas que essas questões podem suscitar: qual é a relevância de discutirmos, ou problematizarmos, a noção de aprendizagem ou as concepções de aprendizagem que fundamentam e/ou permeiam práticas e propostas na EJA?

E, para desatar mais um nozinho dessas costuras, duas últimas questões (por enquanto): por que nomear como “aprendizagem”? Qual é a história que o termo evoca?

### **Aprendizagem... Aprendizagens... na e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos**

Dou início trazendo a contribuição de Dominique Colinvaux (2008, p. 1), em artigo no qual a autora, ao discutir a aprendizagem, a define como: “uma meta onipresente nos meios educacionais, mas que parece tantas vezes inalcançável”. Para docentes e educadores/as, essa definição soa muito familiar, levando-nos a relembrar as inúmeras situações envolvendo, em geral, momentos de avaliação, nos quais somos tomados pelo sentimento de estarmos tentando alcançar o inalcançável.

Aprendizagem, conforme Colinvaux (2008, p. 2), é “um processo previsível e controlável (os tempos, os currículos e os programas escolares explicitam isso); a aprendizagem é passível de

medição/avaliação, sendo o resultado aferido de modo dicotômico: o aluno aprendeu, ou não!”.

Os conteúdos para cada série são organizados nos currículos escolares, que, por sua vez, agrupam os conhecimentos partindo daqueles que são considerados de menor dificuldade cognitiva, portanto, mais “simples”, para os mais difíceis, numa linearidade que se desenvolve em direção à complexidade do conhecimento científico.

Seguimos com Colinvaux (2008, p. 1), nas definições de aprendizagem, ou melhor, nos traços e/ou características que a aprendizagem assume para a autora, que a considera como uma “questão crucial para e na escola e, ao mesmo tempo, um processo de vida que transcende os tempos e espaços escolares”.

Não há como discutir aprendizagem sem introduzir, nessa discussão, a noção de tempo escolar e a sua relação fundamental com a avaliação e a aprendizagem na escola. Seguimos, portanto, com a contribuição de Gimeno Sacristán (2005, p. 149) na discussão acerca da relevância do modelo do tempo escolar e de suas relações com a avaliação e com a aprendizagem na escola:

O modelo do tempo escolar linearmente considerado (cursos, graus, etapas, ciclos ou níveis) ficará ligado à sequência dos conteúdos do currículo e à aprendizagem dos mesmos, de maneira que seguir ou não essa sequência temporal e curricular da progressão acadêmica (nos ensinos fundamental e médio) se transforma em padrão que serve como modelo. Essa descoberta de ligar a passagem do tempo escolar regulado à sequência do desenvolvimento do currículo – os níveis de exigência escolares – tem uma enorme importância na ordem pedagógica, ao transformar a sincronia entre a passagem do tempo e o desenvolvimento e concatenação dos conteúdos com o ritmo de aprendizagem ou de progresso do aluno que poderá ser considerado ótimo ou normal.

Na EJA, o descompasso e, também, a diferença atribuída aos ritmos de aprendizagem de alunos e de alunas, jovens, adultos e idosos, na atribuição de *lentidão* na aprendizagem ao aluno adulto e/ou ao aluno idoso, ecoam a historicidade do tempo escolar: “atrasar-se, não terminar a tempo, realizar com *lentidão* uma prova de avaliação, não aproveitar adequadamente o tempo são *anomalias* na sincronia entre o tempo pessoal e o escolar” (Sacristán, 2005, p. 146, grifos do autor).

André Petitat (1994, p. 92), ao abordar a produção da escola e a produção da sociedade, também chama a nossa atenção para o tempo escolar, ao afirmar que:

[...] para além do ritmo quotidiano ou trimestral, a nova noção de tempo penetrou profundamente a transmissão e o aprendizado dos conteúdos culturais. Associou-se a outra noção, a de avaliação, de rentabilidade e de intensidade do trabalho escolar. O bom aluno é aquele que apreende rapidamente aquilo que lhe é ensinado; o mau aluno é incapaz de adquirir os conhecimentos no tempo destinado para tanto. A folha de exame deve ser entregue no final do horário e a rapidez das respostas torna-se um critério de avaliação nas provas orais. Na base das classificações de alunos e de todo o sistema de competição posto a funcionar, encontramos esta nova relação com o tempo.

Retomando a questão “O que é aprendizagem na EJA?”, em uma primeira visada, percebemos que as noções de tempo e, conseqüentemente, de progresso, de desenvolvimento, são constituintes fundamentais da noção de aprendizagem adotada na educação escolar, mas também, para além dos limites da escola. No mesmo sentido, caminham, de certo modo, de mãos dadas as noções de currículo e de avaliação, todas profundamente vinculadas à relação com a noção de tempo forjada na modernidade e na própria história da invenção da escola e da Educação na modernidade.

Continuando essa reflexão, mas buscando trazer perspectivas de educadoras e de educadores de EJA nas pesquisas que realizei no mestrado e no doutorado (Schneider, 2005 e 2010) e também em minhas práticas como educadora de jovens, adultos e idosos ou na formação de educadoras e educadores para esse público, a chamada “dificuldade de aprendizagem do adulto de EJA”, como afirma a Professora Valquíria<sup>7</sup> (Schneider, 2010, p. 98), tem sido frequentemente evocada:

Professora Valquíria: Eles [os adultos] têm um momento mais demorado... Os adultos que têm essa característica, assim... É um ritmo diferente... Não entre todo adulto, mas eu acho, assim, de uma boa parte (Entrevista realizada em 14 de maio de 2008).

Ou, ainda, os diferentes ritmos de aprendizagem de jovens e de adultos de EJA também têm sido mencionados com muita frequência, na maioria das vezes, como dificuldades de difícil superação, ou, por outras vezes, como uma dificuldade “do adulto”, visto, desse modo, em situação de deficiência ou de incapacidade para as aprendizagens escolares:

Pesquisadora: Você concorda com essa afirmativa... Você acha que de fato a gente tem mais jovens na EJA?

Professora Valquíria: No moment,o sim, mas eu acho que estava mais proveitoso sem eles (riso).

Pesquisadora: Por quê?

Professora Valquíria: Eu acho assim... O jovem não tem paciência de esperar o momento dos adultos. Entendeu? Tem hora que isso é bom, mas a maioria das vezes isso não é bom porque eles querem que a gente acelere uma coisa, e o grupo adulto não vai junto. Não acompanha (Entrevista realizada em 14 de maio de 2008).

---

<sup>7</sup> Nome fictício.

A tensão entre o modelo de tempo escolar e as diversas temporalidades que jovens, adultos e idosos vivenciam no trabalho, na família e nos modos de viver em uma sociedade grafocêntrica, na escola de EJA, cria um movimento que tende ora para um polo – vivências e experiências de educandos e educandas –, ora para o outro polo – tempo escolar, saberes escolares, modos de aprender escolares, em geral, tendendo ao predomínio do polo representado pelo tempo escolar e pelos saberes e conhecimentos que compõem o currículo escolar.

Mais uma vez, considero relevante trazer a perspectiva de educadoras e de educadores de jovens e adultos nas escolas, em entrevistas que compõem o material empírico da pesquisa de mestrado, realizadas no ano de 2004, focalizando os dilemas práticos de professores e de professoras de Matemática na EJA, em uma escola confessional e em uma escola do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro (Schneider, 2005, pp. 33-5):

Professora Nelma:<sup>8</sup> O máximo que a gente puder fazer, na verdade não é fazer, é partir. Partir da vivência deles é melhor para ele entender o conteúdo e até abstrair, porque [...] partir do concreto, ou da vivência dos alunos, facilita o entendimento dos conteúdos... (Escola Confessional – 3.<sup>a</sup> fase).

Professor Túlio: Partir da vivência dos alunos vai se tornando mais difícil na medida em que a série vai ficando mais avançada... (Escola Confessional – 6.<sup>a</sup> fase).

Professora Celinha: Aproveitar o cotidiano, aproveitar as experiências que as pessoas trazem, então, assim, para esses níveis mais iniciais, principalmente a educação de jovens e adultos nas escolas populares, eu acho isso extremamente importante para que as pessoas possam

---

<sup>8</sup> Nome fictício.

realmente atribuir significado àquilo que elas estão aprendendo, que elas possam, né? (PEJA I).

Professor Laerte: O professor precisa buscar meios para aproximar a matemática da vida dos alunos da matemática da escola. O professor não trabalha somente com o que o aluno traz, pois ele tem que acrescentar a isso o que está no programa. (PEJA II) (Entrevistas realizadas no período compreendido entre março e agosto de 2004).

Na pesquisa de doutorado (Schneider, 2010), a tensão é claramente enunciada nas entrevistas realizadas com professores e professoras da escola do PEJA, como podemos perceber no trecho selecionado abaixo:

Professor Gilberto: [...] Eu vejo que os adultos, os mais adultos, ou um pouco mais adultos, eles reclamam muito dessa diversidade porque eles se sentem prejudicados, prejudicados em relação ao ritmo deles. As reclamações, de repente, que surgem, com relação ao adolescente que quer um, um... Eles têm um ritmo maior de aprendizagem, e isso, eles se sentem um pouco desmotivados à medida que a gente para atender esses outros alunos com mais... ou com... que são mais lentos, né? Isso é uma coisa que não dá pra negar, mas eles têm o ritmo deles e aprendem! Buscar esse equilíbrio é muito difícil em sala de aula! (Entrevista realizada em 01 de julho de 2009).

Um aspecto de grande relevância é a posição que educadores e educadoras assumem, colocando-se como mediadores, como aqueles e aquelas que têm a difícil atribuição de conseguir “buscar o equilíbrio”, contrabalançar ritmos, temporalidades, vivências, saberes, experiências e, sem dúvida, isso, como diz o Professor Gilberto, no trecho citado acima, “é muito difícil em sala de aula!”.

Embora essa tensão entre modelos de conhecimento, de tempo, de aprendizados, de saberes, de modos de conhecer, de aprender, evidencie a urgência de a escola contemplar a diversidade



como constituinte da EJA, em seu currículo e em suas práticas, não é possível afirmar que conseguimos superar esse desafio, com a criação de meios, de ferramentas, de metodologias, de práticas etc., que nos permitam ultrapassar os limites impostos pela fixidez e rigidez que caracterizam o tempo escolar como uma base sobre a qual parece se equilibrar (quase desmoronando) o edifício escolar, tendo, em seus diferentes patamares, a aprendizagem, a avaliação e o currículo.

### **A concepção de aprendizagem na tradição comportamentalista**

Dando continuidade à nossa reflexão e mantendo em foco a questão acerca da aprendizagem na educação de jovens, adultos e idosos, examinaremos a concepção de aprendizagem na tradição behaviorista, ou comportamentalista, da Psicologia.

A teoria comportamentalista é conhecida como Teoria da Aprendizagem. Aprendizagem é um conceito psicológico não só cunhado pela Psicologia, mas parte de sua história, na busca da aquisição de seu *status*, como Ciência, legitimando-a como tal e, para isso, era fundamental constituir o seu objeto de estudo e, além disso, mas tão relevante quanto, o método que essa nova ciência adotaria em suas investigações científicas.

A tradição comportamentalista define aprendizagem como processo de modificação do comportamento a partir de intervenções externas e a toma como mecanismo central do funcionamento psicológico. Skinner (1974, p. 7) afirma que

O Behaviorismo não é a ciência do comportamento humano, mas, sim, a filosofia dessa ciência. Algumas das questões que ele propõe são: É possível tal ciência? Pode ela explicar cada aspecto do comportamento humano? Que métodos pode empregar? São suas leis tão válidas quanto as da Física e da Biologia?

Na tradição comportamentalista, a análise de processos mentais é descartada pela consideração de que é impossível investigar cientificamente o que se passa na mente humana, em favor do estudo do comportamento – observável e mensurável. A aprendizagem é determinada pela atuação do meio sobre o organismo e pela experiência anterior, como condicionamento dependente da conexão E (estímulo) – R (resposta).

Skinner (1974) define a aprendizagem como resposta adaptativa do organismo ao meio. Evidencia-se a influência do positivismo, pois, para essa tradição, “[...] somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observáveis” (Comte, 1978, p. 5).

Na perspectiva comportamentalista, aprender implica a aquisição de um repertório de respostas que, no contexto escolar, resulta de uma intervenção externa, planejada e sistemática – o ensino. A perspectiva comportamentalista continua vigorosa até os dias de hoje, mas a noção de aprendizagem por ela proposta tem sido questionada desde meados do século XX.

Na EJA, onde há uma valorização do que podemos chamar de herança freireana, no pressuposto de que é fundamental conhecer as experiências e vivências de educandas/os, e partir delas, até, há uma evidente impossibilidade de colocar em diálogo a concepção de aprendizagem de tradição comportamentalista e a noção que Paulo Freire propõe a partir da valorização dos saberes de educandos/as e da centralidade da noção de cultura do/a educando/a, tão valorizada em sua obra.

O modelo forjado pela perspectiva comportamentalista para a relação ensino-aprendizagem foi objeto de forte crítica, que podemos atribuir a Paulo Freire, na concepção de educação bancária para denominar esse modelo, no qual o ensino é o E (estímulo), e a aprendizagem, a R (resposta). Apesar disso, e das muitas críticas à noção de aprendizagem proposta pela perspectiva comportamentalista, é bastante perceptível nas escolas, nos modelos de avaliação de aprendizagem regidos pela mensuração de comportamentos ou

de respostas ao ensino, de certo modo, esperadas como reação a certos estímulos, a força e a vitalidade que ainda tem a perspectiva comportamentalista, e a noção de aprendizagem por ela preconizada, na Educação de Jovens e Adultos.

### **Ressignificação da noção psicológica de aprendizagem: a concepção construtivista**

Ao longo dos anos de 1970, nova orientação de base cognitiva aponta para questões que confluem para as perspectivas construtivistas, tanto em Psicologia como em Educação. Para uma concepção construtivista, aprender requer a participação ativa do aprendiz – seja ele um aluno, uma criança brincando na praia ou um adulto em qualquer situação de vida.

Nessa concepção, evidencia-se o papel central do sujeito, de suas ações e de sua participação nas atividades de aprendizagem compreendida, então, como um processo ocorrendo ao longo do tempo, que pressupõe avanços e recuos, erros e acertos. Não há, como na tradição comportamentalista, a possibilidade de redução a avaliações dicotômicas, do tipo: aprendeu ou não aprendeu. Aprender envolve mudança, em especial, aquelas que caracterizam a emergência de novidades, em que aparecem condutas que indicam novas formas de ver, pensar, fazer ou falar.

O construtivismo, no Brasil, ao longo das décadas de 1970 e de 1980, deu destaque maior às concepções de Jean Piaget, com a criação de escolas com base piagetiana, com o desenvolvimento de pesquisas e estudos fundamentados na obra de Jean Piaget.

Considerando a relevância que ainda tem o construtivismo piagetiano, mas, em especial, as concepções que ficaram, de certo modo, no que podemos chamar de imaginário de educadores e educadoras, não somente de EJA, mas também oriundas de algumas concepções atribuídas à Jean Piaget, como os estágios de desenvolvimento, entre outros, apresentarei alguns aspectos que consi-

dero fundamentais do construtivismo piagetiano para pensarmos a aprendizagem na EJA.

### **Jean Piaget: um caminho universal – rumo ao conhecimento científico**

O construtivismo piagetiano não tem uma preocupação especial com o problema da aprendizagem, mas com o do desenvolvimento da inteligência, “tendo como horizonte as formas universais e necessárias do pensamento lógico-matemático” (Kastrup, 2007, p. 98).

De forma resumida, a concepção de aprendizagem que podemos considerar requer compreendermos que, segundo Piaget, o desenvolvimento da inteligência se faz por uma distinção em dois níveis – o do funcionamento, tido como invariante, e o de suas estruturas; para ele, variáveis. O funcionamento invariante é buscado na biologia e corresponde aos mecanismos de assimilação e acomodação, que caracterizam o funcionamento dos seres vivos em geral. A assimilação define-se como integração de um dado a uma estrutura prévia, e a acomodação, como transformação da estrutura em virtude da incorporação de um dado novo.

Podemos, então, definir aprendizagem na concepção construtivista piagetiana no e pelo desenvolvimento cognitivo por meio de ações e de esquemas coordenados entre si, formando estruturas cognitivas que, ao diferenciarem-se umas das outras, têm, necessariamente, que incorporar aspectos das anteriores, ou seja, ao sucederem-se, mantêm o que as anteriores tinham e acrescentam as novidades das estruturas formadas.

Algumas questões devem ser consideradas: como podemos perspectivar a aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas da EJA – não é qualquer adulto, jovem ou idoso, portanto, não é apenas a nomeação etária e/ou geracional –, na abordagem construtivista piagetiana? Que questões (e problemas) parecem surgir? Que possibilidades (e impossibilidades) estão aí colocadas?

Não tendo qualquer possibilidade de esgotar as questões neste capítulo, mas buscando atizar o interesse e a problematização dessas questões, apresento, mais uma vez, alguns trechos da pesquisa de mestrado (Schneider, 2005), na qual o que chamo de um imaginário piagetiano na Educação, e na EJA, assume aspectos que têm povoado, bastante, esse imaginário:

Professora Celinha: O jovem ou adulto só consegue abstrair mediante a manipulação de um objeto concreto... O que é difícil para o aluno é fazer essa passagem do concreto para o abstrato... (PEJA I).

O que as dificuldades percebidas pela professora parecem trazer, mesmo que não a explicita exatamente, é a ideia de que a aprendizagem de jovens, adultos e idosos da EJA se desenvolve a partir de um nível concreto, em um processo no qual, em sua evolução, os alunos passarão para um nível abstrato.

Em relação a essa ideia, um dos posicionamentos configurou-se como um dilema que surgiu na reflexão coletiva dos professores:

Professora Leila: Eu acho que a coisa funciona meio que de mão dupla. Por exemplo, nós começamos do concreto para o abstrato, eles começam do abstrato para o concreto, é um exemplo disso, que acontece quase que diariamente dentro de sala de aula (1.<sup>a</sup> Fase – Escola Confessional).

Percebemos, então, que educandas/os de EJA são colocadas/os, de certo modo, no nível das operações concretas, no qual ocorre a passagem da ação à operação – no nível sensorio motor. A afirmação da Professora Leila, no entanto, demonstra a ideia de que há uma diferença entre “nós”, que começamos do concreto para o abstrato, e “eles”, que começam do abstrato para o concreto. Talvez possamos concluir que, nessa interpretação, pessoas escolarizadas, alfabetizadas, seguiriam o seu caminho, o seu desenvolvimento,

de acordo com os níveis e estádios elaborados por Piaget, de modo “normal”, mas que educandas/os de EJA, pessoas analfabetas, não escolarizadas, abstraem sem passar pelas operações concretas, mas, quando iniciam sua escolarização ou o seu processo de alfabetização, irão, então, iniciar o seu desenvolvimento de acordo com os níveis e estágios criados por Piaget.

Retomando a discussão sobre concepções de aprendizagem na perspectiva construtivista, Colinvaux (2001, p. 1), em trabalho que discute a noção de aprendizagem que fundamenta grande parte das ações educativas, afirma que

[...] a ideia geral é que a noção de aprendizagem que, nos dias de hoje, norteia e sustenta grande parte de ações educativas (nacionais e internacionais) se inscreve numa perspectiva específica, um *telos* da educação ocidental, que atribui um papel central à racionalidade abstrata. Esta perspectiva específica é apoiada em estudos psicológicos (da psicologia cognitiva e da psicologia do desenvolvimento) que tomam como modelo de pensamento, ou ainda, como expressão máxima do pensamento, o pensamento científico. Qualquer que seja a base – psicológica ou epistemológica – a partir da qual aborda o estudo do pensamento, a perspectiva da racionalidade abstrata coloca em cena um pensamento puro, um pensamento que se libertou das amarras do corpo, do afeto, das influências sociais.

Partindo dessa discussão, a autora argumenta que

Este princípio é em parte tributário da noção de que as crianças – assim como os adultos não escolarizados – são seres de competências intelectuais limitadas, lacunares: daí a necessidade de simplificar os conteúdos! Mas este princípio também está associado à perspectiva epistemológica para a qual o conhecimento se desenvolve de modo linear e acumulativo (Colinvaux, 2001, p. 3).

Marta Kohl de Oliveira (2001, p. 15), em artigo no qual apresenta a contribuição da perspectiva de Vigotski para a compreensão de jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, defende que, ao tematizarmos a educação de pessoas jovens e adultas, não fazemos referência “apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural”. A autora traz, também, outro aspecto bastante relevante para o nosso estudo:

Com relação à condição de “não-crianças”, esbarramos em uma limitação considerável da área da psicologia: as teorias sobre o desenvolvimento referem-se, historicamente, predominantemente à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aquele referente às crianças e aos adolescentes (Oliveira, 2001, p. 17).

### **Concluindo...**

Aprendizagem é um conceito psicológico, desde a chamada Teoria da Aprendizagem, de abordagem comportamental, mas também na concepção construtivista, seja no construtivismo piagetiano, vigotskiano, walloniano, seja em outros, dentro da psicologia do desenvolvimento, em especial, assim como na psicologia cognitiva.

A escolha da tradição comportamentalista e da concepção construtivista não foi aleatória, mas considerou a força e a vitalidade dessas duas concepções/tradições na educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas, e, também, para além dos portões escolares, nas iniciativas voltadas para a formação humana, em espaços sociais diversos.

Por outro lado, novas vertentes e linhas de pensamento já despontam nos horizontes da educação para pessoas jovens, adultas e idosas há algum tempo. A vertente da educação continuada, para

Paiva (2004, p. 31), “passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA, por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos de produzem e se humanizam, ao longo de toda a sua vida”.

São contribuições fundamentais para a descoberta de novos caminhos e de novos paradigmas para pensarmos a aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas ou o aprendizado ao longo da vida, o pensamento de Edgar Morin (2002), criando a perspectiva de concepção da aprendizagem na e como articulação de saberes, pelo paradigma da complexidade, e rompendo, portanto, com as concepções advindas do paradigma da ciência moderna, nas quais, de muitas maneiras, os conhecimentos, os saberes, os modos de conhecer e de aprender de jovens, adultos e idosos da EJA parecem não ter espaço, nem tempo, restando, portanto, a alternativa de adequação ou de exclusão.

Que venham os novos olhares!

## Referências

- COLINVAUX, D. *Aprendizagem: um tema em aberto?* Rio de Janeiro: Manuscrito: 2001.
- \_\_\_\_\_. “Aprendizagem: as questões de sempre, a pesquisa e a docência”. *Ciência em Tela*, v. 1, n.1, pp. 1-11, 2008.
- COMTE, A. *Curso de Filosofia Positiva. Comte (1930/1942)*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).
- KASTRUP, V. *A Invenção de Si e do Mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MORIN, E. “Articular os saberes”. In ALVES, N. e GARCIA, R. L. (org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 65-80.
- OLIVEIRA, M. K. de. “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”. In RIBEIRO, V. M. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001, pp. 15-44.
- PAIVA, J. “Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudança”. In OLIVEIRA, I. B. de e PAIVA, J. (org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, pp. 29-42.



PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHNEIDER, S. M. *A consideração de dilemas práticos para a formação de professores em educação matemática de jovens e adultos* (dissertação). UFF, 2005.  
\_\_\_\_\_. *Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA* (tese). UFMG, 2010.

SKINNER, B. F. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.