

A teoria piagetiana aplicada na educação de jovens e adultos - EJA: pesquisas em contexto brasileiro

Érica de Cássia Gonçalves
Lilian Pacchioni Pereira de Sousa
Livia Maria de Souza Soares
Guilherme Aparecido de Godoi

Como citar: GONÇALVES, Érica de Cássia; SOUSA, Lilian Pacchioni Pereira de; SOARES, Livia Maria de Souza; GODOI, Guilherme Aparecido de. A teoria piagetiana aplicada na educação de jovens e adultos - EJA: pesquisas em contexto brasileiro. *In:* SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; SOUSA, Lilian Pacchioni Pereira de; SARAVALI, Eliane Giachetto (org.). **As pesquisas piagetianas na educação:** contribuições do passado, desafios atuais e perspectivas futuras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.247-270. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-440.p247-270>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A TEORIA PIAGETIANA APLICADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: PESQUISAS EM CONTEXTO BRASILEIRO

Érica de Cássia GONÇALVES¹
Lilian Pacchioni Pereira de SOUSA²
Livia Maria de Souza SOARES³
Guilherme Aparecido de GODOI⁴

Introdução

Rubem Alves (1933-2014), educador e escritor brasileiro, no seu livro *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*, de 1999, escreveu uma crônica endereçada ao então ministro da educação, atribuindo-lhe a posição política mais importante do Brasil, pois “o essencial, na vida de um país, é a educação” (ALVES, [1999]2015, p. 23). Para o autor, existia uma diferença qualitativa entre aqueles

¹ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: erica.goncalves@unesp.br

² Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: lilian.pacchioni@unesp.br

³ Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: livia.soares@unesp.br

⁴ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil. E-mail: guilhermeapgoi@gmail.com

que cuidam de ministérios administrativos daqueles que cuidam do ministério da educação, tendo em vista que o objetivo desse último seria a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel, para atuar na sociedade com responsabilidade. Logo, uma nação é constituída pelos pensamentos daqueles que ali habitam.

Fato é que, ao se concordar com a ideia do autor, considera-se pensarmos sobre as relações entre educação e sociedade e mais ainda, sobre o ato de educar no processo de formação humana, e ao longo de toda a vida, pois seria apenas para adaptar as novas gerações a um “dado” modelo de sociedade, como questionou Gadotti (2004).

A esse respeito, o sociólogo francês Emile Durkheim (1858-1917), em sua obra *Educação e sociedade*, publicada em 1922, já apontava que a educação sofre transformações e atende a diferentes objetivos, conforme os tempos e os espaços nos quais está inserida. Para ele, “cada sociedade, considerada num momento determinado do seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos” (DURKHEIM, [1922]2011, p. 47-48), de tal modo que se espera, do ponto de vista intelectual, físico ou moral, um ideal de homem. Partindo dessa perspectiva, Rubem Alves tinha razão ao afirmar sobre o principal ministério de um país é o da Educação, devendo ser esta a prioridade no projeto social de qualquer nação, mas nem sempre foi e nem é assim.

No Brasil, a ideia de educação como um direito surgiu na Constituição de 1934, inspirada no modelo escola-novista do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), cujas raízes epistêmicas podem ser consideradas empiristas. Os principais líderes desse movimento foram Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira que assinaram um manifesto junto

a outros representantes reivindicando a organização do nosso sistema educacional.

Desde então, a educação brasileira assumiu linhas e configurações distintas, influenciadas por aspectos constitucionais e epistêmicos, os quais sofrem os impactos dos diferentes momentos históricos. Por exemplo, a partir do golpe militar de 1964 houve um cerceamento da democracia por mais de duas décadas, resultando em perdas de direitos civis e políticos a todos os cidadãos (DIAS, 2007). Grandes impactos ocorreram em relação à educação, com a supressão da liberdade de expressão, o exílio de importantes pensadores e a predominância de uma lógica voltada para a obediência.

Contudo, somente nos anos de 1980, o movimento que reivindicava a redemocratização do país saiu vitorioso com a promulgação da nova Constituição Federal, no ano de 1988. No campo educacional, prevaleceu a ideia de uma educação pautada em princípios democráticos, laica e para todos.

Atualmente, documentos normativos que balizam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (1997-2013), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2014) (BRASIL, 2001) e o mais recente deles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), são consequência da Constituição Federal de 1988 e também de um importante documento mundial sobre educação, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), mais conhecida como a “Declaração de Jomtien”.

Entretanto, ainda que isso represente um avanço no que diz respeito a assegurar o direito à educação básica no Brasil, ainda existem lacunas, como a título de exemplo, no que tange Educação de Jovens e Adultos (EJA), seja no que concerne a políticas públicas efetivas e até mesmo como um campo de pesquisa que considere as necessidades e singularidades dessa área, como apontam Camargo, Miguel e Zanata (2015). Nessa perspectiva, Oliveira (1999) evidencia que há uma carência de estudos que explorem os processos de construção do conhecimento e desenvolvimento humano após a adolescência. Para a autora, é fundamental refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem, o que requer considerar “a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 1999, p. 59). Nessa concepção, para Sousa (2021, p. 12):

[...] a real função do programa de EJA deveria envolver a noção de formação geral e ampla, na concepção de omnilateralidade de modo a estar relacionada ao pressuposto segundo o qual, por meio da EJA, no contexto amplo de um processo histórico de conquista da igualdade entre os seres humanos, se torne possível a ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem por meio dos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida.

Contudo, é urgente um olhar crítico sobre o modelo tradicional de educação, além disso, no campo das políticas públicas tais questões têm sido ignoradas, como apontam os autores

(CATELLI JÚNIOR, 2019; FERREIRA, 2019; MORAES et al., 2019) que problematizam a invisibilidade e o “não-lugar” dessa modalidade de ensino na BNCC, um dos principais documentos normativos que atualmente balizam a educação básica em nosso país, representando um descaso com parte da população que, historicamente, teve esse direito negado em algum momento da vida.

É evidente que não bastaria apenas a mencionar a EJA na BNCC, como fizeram na segunda versão preliminar, pois para representar avanços significativos na modalidade, seria necessário refletir “qual o currículo adequado para as pessoas que deixam a escola e retornam a ela na fase adulta, tendo já acumulado experiências significativas nos âmbitos pessoal e profissional” (CATELLI, 2019, p. 313-314).

Outra preocupação que tem emergido no contexto de educação para jovens e adultos é a queda nas matrículas assim como a redução na oferta de vagas para cursos na modalidade presencial nas redes públicas. Sobre isso, Di Pierro (2017, p. 10), explica que:

A queda das matrículas nos cursos para adultos parece estar relacionada também às debilidades das políticas públicas, como o financiamento insuficiente, a inadequação das formas de colaboração entre os níveis de governo e de estratégias de gestão da oferta educativa no âmbito local (como a nucleação, que dificulta o acesso dos potenciais estudantes aos centros educativos). O recuo na procura pelos cursos é atribuído pelos analistas, sobretudo, à precariedade e inadequação da oferta – considerada pouco atrativa e relevante, devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos

rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos.

Além desses apontamentos na literatura, um outro fenômeno também vem ocorrendo nos últimos tempos: a juvenilização do público da EJA (OLIVEIRA; COSTA, 2020; SANTOS, PEREIRA, 2020, RESENDE; CASSAB, 2021). Os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) indicaram, por meio do Censo Escolar, que no ano de 2020 houve mais de 3 milhões de estudantes matriculados na EJA, o que corresponde a 8,3% a menos se comparado ao ano anterior. Além disso, evidenciou que de 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 200 mil do ensino médio migraram para essa modalidade de ensino, e que, em sua maioria, são representados por alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão da educação básica.

Com o propósito de contribuir com o campo de pesquisas na EJA, sobretudo o desenvolvimento da aprendizagem, apresentamos o resultado de um levantamento de pesquisadas que abordou os seguintes aspectos: a teoria construtivista de Piaget e suas concepções epistemológicas com implicações nas práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino e o desenvolvimento cognitivo. Acreditamos que observar o percurso de pesquisas que estão sendo construídas nesse campo contribuirá para atualização a respeito dos estudos sobre essa temática.

O presente estudo teve a pretensão de servir de auxílio àqueles que desejam se aprofundar nos estudos sobre a EJA e sobre

como a teoria piagetiana pode ser aplicada em sala de aula. Para isso, a pesquisa sobre os trabalhos já realizados a respeito dessa temática foi precedida de discussões a respeito do que, de fato, representa a EJA para a Educação. Em seguida, algumas concepções sobre a teoria de Piaget sobre a aprendizagem e como, por meio do estudo dos aspectos da teoria psicogenética, é possível repensar práticas pedagógicas. Nesse sentido, é bastante amplo o espectro de abordagens que possam emergir desse campo, justamente para servirem ao leitor interessado em estudos sobre a Educação, em seu mais amplo sentido, para todos e ao longo da vida.

Concepções epistemológicas e as relações entre ensino e aprendizagem na EJA

Nos últimos anos, pesquisas científicas (VINHA, 2000; BECKER, 2012; GUIMARÃES, 2017) comprovam que poucas foram as transformações que ocorreram nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos mais diversos contextos escolares do Brasil, e não é difícil nos depararmos com propostas que ainda parecem não ter superado a escola do século passado e tampouco ações efetivas para compreender de fato quais são as reais necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem dos sujeitos.

Tais questões já foram abordadas por diversos teóricos, entre eles, o epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que questionava se os métodos tradicionais dariam conta de atender o que propunha o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, referenciado anteriormente, visando ao pleno desenvolvimento da personalidade humana:

Pois seria o caso de nos perguntarmos se, em uma escola tradicional, a submissão dos alunos à autoridade moral e intelectual do professor, bem como a obrigação de registrar a soma de conhecimentos indispensáveis ao bom êxito nas provas finais não constituem uma situação social funcionalmente bastante próxima dos ritos de iniciação e voltado para o mesmo objetivo geral: impor às jovens gerações o conjunto das verdades comuns, isto é, das representações coletivas que já asseguram a coesão das gerações anteriores. Proclamar que a educação visa ao pleno desenvolvimento da personalidade é, pois, afirmar que a escola deve divergir de semelhante modelo clássico, e que pode ocorrer uma síntese entre a formação de pessoa e sua inserção, como valor social, nos quadros da vida coletiva (PIAGET, [1948]1975, p. 59-60).

Na visão de Becker (2012), para que haja uma ruptura com os modelos tradicionais, sustentadas por epistemologias empiristas ou inatistas, é preciso incluir na formação docente, a crítica epistemológica, ou seja, oportunizar que os professores tomem consciência da teoria que sustenta sua prática, pois sem isso continuará enfrentando situações conflitantes que não conseguirá superar. Diversos estudos apontam que os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos (CARVALHO; ASSIS, 2020; CAMARGO, 2016; LEITE; ASSIS, 2013, ZAIA, 1996; BRENELLI, 1993) estão estritamente ligados com o atraso na construção de estruturas cognitivas necessárias para a compreensão de conteúdos escolares por parte do sujeito.

Além disso, o modo como tais conteúdos são ensinados também influenciam, pois sabemos que nos modelos tradicionais

predomina-se uma prática centrada na transmissão de conhecimentos, ensino de técnicas apresentadas por meio de raciocínios do ponto de vista do professor ou livros didáticos, ignorando a elaboração por parte de quem aprende, explicam Cantelli, Borges e Mantovani de Assis (2002). Aspecto esse que nos permite levantar a hipótese de que esse seja um dos motivos que podem explicar o fracasso e a evasão escolar.

Com base na teoria piagetiana, o conhecimento é uma elaboração contínua que pressupõe tanto fatores endógenos quanto exógenos, comprovando a insuficiência das concepções empiristas e inatistas. Para compreender ou conhecer é preciso que o dado exterior seja assimilado às estruturas intelectuais da pessoa, o que só é possível se tais estruturas existirem anteriormente. Por exemplo: para aprender as noções matemáticas mais simples, entre elas a noção de número e as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, o sujeito precisa ter à sua disposição, estruturas mentais que lhe possibilitem adquirir essas noções e as operações numéricas. Essa necessidade ocorre porque uma aprendizagem não parte jamais do zero (INHELDER; PIAGET, [1076]1993), pois o novo elemento é reorganizado internamente a partir das aquisições anteriores. Dessa reorganização surgem novas combinações.

Nessa direção, o aluno só aprenderá algum conhecimento novo se houver esquemas ou estruturas apropriadas, previamente construídas, a partir das trocas constantes com o meio físico e social, o que pressupõe um sujeito ativo no seu processo de construção do conhecimento, contrário, portanto, às epistemologias do senso-comum. Nessa perspectiva, Becker (2012) afirma que se essa teoria

não estiver clara para o professor, ele continuará insistindo a ensinar como antes, ou seja, “depositando” conteúdos na cabeça do aluno.

Alguns estudos sobre a epistemologia do professor (BECKER, 2012) ainda predominam respostas provenientes das correntes epistemológicas inatistas e/ou empiristas. Becker (2012), estudou durante anos, questionando os docentes sobre o que era conhecimento e aprendizagem, o papel do professor, a influência do meio social no desenvolvimento e aprendizagem, entre outros temas, principalmente com professores da área de Matemática. Os resultados encontrados por ele nessas pesquisas revelaram concepções fundadas em senso-comum.

Corroborando com o autor, um estudo realizado por Gonçalves et al. (2018), investigou a concepção de professores sobre como as crianças aprendem, e com resultados semelhantes à de Becker (2012), crenças e práticas tradicionais oriundas de concepções empiristas ou inatistas, representaram 83% das explicações dos docentes. Ainda em pesquisa realizada com estudantes do ensino superior em Pedagogia e licenciaturas, no modelo de ensino remoto, durante o contexto pandêmico iniciado em 2020 e ainda vivenciado, na concepção dos participantes deste estudo, a explicação sobre como as pessoas aprendem, revelou em sua maioria, influências de crenças empiristas e/ou inatistas. As respostas dos docentes representaram 62,5 %, enquanto as dos discentes, 78%. Na visão dos docentes, a aprendizagem depende na maioria das vezes da pré-disposição e vontade do sujeito. (SOUSA; GONÇALVES; RODRIGUES, 2021).

Ainda nessa perspectiva, Tognetta e Scott (2011) ressaltam que os problemas escolares não deveriam se limitar apenas ao que se

pretende ensinar, mas devem referir-se, principalmente, à questão de como ensinar. O estudo realizado pelos autores em uma escola que ofertava a EJA, revelou uma discrepância entre o discurso e a prática docente. Enquanto o professor diz que tem como objetivo transformar a realidade do aluno, sua prática evidenciou um trabalho descontextualizado do cotidiano, um ensino sem sentido, distantes dos objetivos educacionais de educar para liberdade e cidadania. Os autores acreditam que há uma face oculta da escola que parece excluir, mais uma vez, os alunos que a ela retornam:

Negar que tenham novamente esse acesso, não dando a eles a oportunidade de ver sentido em sua aprendizagem, é cometer mais um erro para a vida daqueles que já foram uma vez excluídos pela escola. Esses adultos, quando crianças, por certo não encontraram uma escola que estivesse atenta a seu desenvolvimento, às suas dúvidas. Encontraram, sim, uma escola que os estigmatizou como alunos que não aprendem e que, por essa razão, deveriam se ocupar de outras tarefas para depois “recuperar” o tempo perdido frequentando aulas da EJA (TOGNETTA; SCOTT, 2011, p. 74-75).

Com pensamento semelhante, Miguel (2016) aponta que os casos de abandono escolar não estão ligados somente por fatores de ordem social e econômica, mas também porque muitos alunos se sentem excluídos dessa dinâmica de ensino com ênfase em um conhecimento empírico e sem avanços em práticas que oportunize argumentar, refletir, questionar, resolver problemas, estabelecer relações, entre outras.

Nesse sentido, Paulo Freire, educador e patrono da educação brasileira, trouxe grandes contribuições para pensar a educação de jovens e adultos. Em sua obra, *Pedagogia da autonomia*, de 1996, discute saberes necessários para a prática docente, dentre eles, de que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

Isso requer que o professor esteja aberto a indagações, a curiosidade, a um ser crítico, aproximando assim ao que propõe a teoria piagetiana. Dito de outro modo, é conceber um sujeito ativo em seu processo de construção do conhecimento, na qual o papel do professor é o de provocar situações significativas e contextualizadas que desencadeiam desequilíbrios cognitivos.

É fato que, garantir o acesso, a obrigatoriedade e a permanência na escola não é o mesmo que assegurar a qualidade, e um ponto inicial para começar a se pensar em qualidade da educação diz respeito ao que se compreende por “pleno desenvolvimento”. Para isto, será necessário buscar fundamentações teóricas na psicologia, como afirma Delval (2007, p. 85): “uma das perguntas mais importantes que a psicologia deve responder, para não dizer que é a principal, é explicar como se formam os conhecimentos novos, e muitas das teorias psicológicas tratam de dar uma resposta a esse problema”.

Aspectos metodológicos

A metodologia definida para este estudo se alinha a uma revisão sistemática de literatura, caracterizando um estudo de cunho bibliográfico. O encaminhamento metodológico priorizou a

produção de artigos, dissertações e teses, produzidas no contexto nacional. As bases de dados pesquisadas foram: Oasis, Scielo, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do portal da CAPES.

Como estratégia para a busca dos estudos, utilizou-se as palavras-chave Jean Piaget, EJA, Desenvolvimento Cognitivo, Epistemologia Genética e Práticas Pedagógicas. Optou-se por não definir nenhum período específico para a pesquisa, deste modo, buscou-se todos os estudos já realizados até os dias atuais. O passo seguinte foi a leitura dos resumos com o fim de refinar a relação das pesquisas que tratavam especificamente da temática investigada. Os resultados e discussões sobre os estudos encontrados são apresentados a seguir.

Resultados e discussão

O delineamento metodológico definido para a busca permitiu encontrar 8 produções que relacionaram a teoria piagetiana ao contexto da EJA. Desse total, 7 são artigos publicados em periódicos eletrônicos e uma dissertação. O Quadro 1 a seguir reúne os estudos relacionados.

Quadro 1 – Estudos que relacionaram a teoria piagetiana ao contexto da EJA

Autores/ano	Produção	Estudo
Ortiz (2002)	Artigo	Em estudo exploratório, investigou 35 sujeitos, com faixa etária entre 18 e 61 anos de idade, de ambos os sexos. O objetivo da pesquisa foi determinar por meio das provas clássicas piagetianas o nível de operatoriedade dos alunos da EJA. Os resultados indicaram

		que a maior parte dos indivíduos (77%) estavam em transição do estágio pré-operatório para o operatório-concreto e nenhum deles havia atingido o raciocínio hipotético-dedutivo.
Cantelli, Borges e Mantovani de Assis (2002)	Artigo	Em estudo solicitado pelo INEP, avaliou as estruturas cognitivas de jovens e adultos para readaptação da matriz de competências e habilidades do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Dos 77 sujeitos avaliados, 5 apresentaram conduta não operatória; 35 corresponderam ao estágio operatório concreto; 32 estavam em transição do operatório concreto para o operatório formal, e apenas 5, no início do estágio operatório formal. Os resultados sinalizam a necessidade de se repensar os currículos da EJA, pois revela que todo esse tempo, a escola tem sido um espaço para memorização, transmissão do conhecimento, sendo o aluno apenas um mero reproduzidor, não propiciando desse modo, a construção de estruturas do pensamento que permitem ao sujeito conhecer e transformar a realidade em que vive.
Pavanello, Lopes e Araújo (2011)	Artigo	O estudo avaliou a leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). Os resultados mostraram que os participantes apresentavam falhas na compreensão da leitura e pouca familiaridade com o gênero discursivo e dificuldades na

		retenção e controle de informações essenciais dos enunciados.
Fonsecca (2012)	Dissertação	O estudo buscou analisar estratégias de ensino baseada em situações problema para a aprendizagem da análise combinatória, com base em conhecimentos prévios o que permitiu ao pesquisador constatar que uma estratégia de ensino baseada em situações problema propiciam resultados positivos para a aprendizagem da análise combinatória na EJA.
Lima e Lima (2015)	Artigo	Realização de uma abordagem reflexiva sobre as implicações das Artes Visuais na EJA a fim de compreender que essa área do conhecimento contribui para o desenvolvimento cognitivo e aprimoramento dos processos mentais considerados superiores. Tendo como base a teoria construtivista de Piaget, abordou-se o processo de equilíbrio – acomodação – assimilação – equilíbrio. O estudo considerou que o processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo, além disso, requer um professor mediador, provocador de desafios. A pedagogia, pautada nos princípios construtivistas, é emancipadora, sendo possível, através dela, despertar a consciência dos sujeitos, tornando-os indivíduos críticos e ativos na sociedade em que vivem.
Silva, Oliveira e Reis (2017)	Artigo	Por meio de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, buscaram investigar como o currículo escolar pode influenciar ou ser determinante na inclusão e/ou na exclusão

		<p>dos educandos que precisam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EJA. A coleta de dados se deu por meio de observação de práticas metodológicas dos professores. A partir das falas dos discentes, que grande parte das dificuldades de aprendizagem por eles, estão relacionadas à metodologia dos professores que desconsideram a realidade dos alunos e, esse problema só será superado se as práticas pedagógicas e o modo de conceber o currículo, forem repensados pelos docentes.</p>
<p>Godoi e Oliveira (2021)</p>	<p>Artigo</p>	<p>O artigo investigou as noções espaciais envolvidas no processo de alfabetização cartográfica na Educação de Jovens e Adultos. O método clínico piagetiano fundamentou a coleta dos dados, realizada por meio do experimento Mapa da Aldeia e entrevista semiestruturada. Os resultados do experimento indicaram características típicas do período operatório concreto, nas quais os participantes apresentaram dificuldades em estabelecer abstrações acerca da perspectiva vertical e redução proporcional em escala.</p>
<p>Fagundes e Menezes (2021)</p>	<p>Artigo</p>	<p>O artigo teve como objetivo apresentar uma nova perspectiva de ensino na modalidade EJA mediante as atribuições da ludicidade. Trata-se de um estudo bibliográfico, que identificou na literatura as implicações de metodologias que fazem o uso de brincadeiras e jogos direcionados ao contexto da EJA. O estudo identificou que essas metodologias vêm abrindo espaço para o novo, caracterizando-se enquanto estratégias lúdicas para ampliação do conhecimento.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Por encontrarmos somente 08 estudos, consideramos se tratar de uma temática pouco explorada. Pode-se dizer que, mesmo havendo algumas iniciativas ou limites teóricos em pesquisas realizadas nesse contexto, destaca-se a importância de um aprimoramento nas abordagens sobre didáticas utilizadas no EJA. Ainda que observemos avanços em políticas de educação inclusivas para aqueles que, de alguma forma, não lhes foi permitida a continuação de estudos, os estudos encontrados apresentam consistentes contribuições para maximizar o aprendizado desse público.

Considerações finais

A revisão dos estudos apontou diferentes níveis de desenvolvimento das noções e dificuldades na operacionalização dos saberes escolares pelos estudantes da EJA. Corroborando assim com a teoria piagetiana ao evidenciar que a idade cronológica ou a série escolar não são condições suficientes por si só, para o desenvolvimento das noções e a compreensão dos conteúdos escolares. Se não houver uma prática educativa que priorize os processos construtivos por parte do próprio sujeito, não haverá desenvolvimento das noções. Nessa direção, as pesquisas evidenciaram as possibilidades que metodologia de ensino pautadas nos princípios construtivistas oportunizaram para a elaboração de relações cognitivas e sociais. Para tanto, destaca-se o desenvolvimento e sua interface com o protagonismo do estudante, a experiência reflexiva sobre o objeto de conhecimento e a interação

entre os pares. Outro aspecto que se mostrou relevante foi o papel fundamental do professor, enquanto agente desequilibrador e interlocutor da construção do conhecimento.

Sobre o tema pesquisado, considera-se que ainda não é possível ter uma produção considerável de trabalhos que abordem a teoria de Piaget na EJA. Para o trabalho pedagógico na EJA e o reconhecimento do conhecimento como uma construção, a teoria Piagetiana contribui para a tomada de consciência e da ação do sujeito sobre o meio, além disso deve-se priorizar uma educação que estimule a colaboração e não a competição, e que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade.

O campo teórico piagetiano alinhado às demandas da EJA, possibilita a compreensão dos domínios envolvidos nas construções cognitivas e sociais que os alunos têm de dar no seu cotidiano e na vida escolar. Esta é uma implicação pedagógica relevante, pois assim os professores podem identificar os níveis de elaboração que se encontram os estudantes e intervir com a promoção de conflitos cognitivos desencadeadores de desenvolvimento. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de estudos sobre o tema mediante a perspectiva piagetiana, uma vez que corrobora na amplitude e na construção do verdadeiro conhecimento, baseado nas interações e não apenas na transmissão. As pesquisas nesse âmbito contribuirão com um novo olhar e um aprimoramento da prática educativa.

Referências

ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2015. [1999].

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, F. Convicção epistemológica e cotidiano pedagógico. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (Org.). Escola, torna-te o que és. **Anais do XXV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. 2012, p. 67-84. Campinas, SP: FE/Unicamp.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

BRENELLI, R. P. **Intervenção pedagógica, via jogos quilles e cilada, para favorecer a construção de estruturas operatórias e noções aritméticas em crianças com dificuldades de aprendizagem**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1993.

CAMARGO, M. R. R. M.; MIGUEL, J. C.; ZANATA, E. M. Travessias na EJA: a extensão universitária como ponte do fazer, do aprender, do pensar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 257-276, maio-ago., 2015.

CAMARGO, R. L. **Intervenção psicopedagógica e dificuldades de aprendizagem matemática**. Tese (Doutorado) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo (USP), Piracicaba, 2016.

CARVALHO, L. C. S.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A psicogênese das estruturas cognitivas de crianças com dificuldades de aprendizagem e a noção de multiplicação / a psicogênese das estruturas cognitivas de crianças com dificuldades de aprendizagem e a noção de multiplicação. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n.10 , p.77903-77917, 2020.

CATELLI J. R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC. 2019. **Currículo**. Dicionário online Dicio. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curriculo/>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CANTELLI, V. C. C. B.; BORGES, R. R.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Avaliação do desenvolvimento intelectual de alunos da educação de jovens e adultos brasileiros numa perspectiva piagetiana**. 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17089829-Avaliacao-do-desenvolvimento-intelectual-de-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-brasileiros-numa-perspectiva-piagetiana.html>

DELVAL, J. **A escola possível**. Trad. Carmem Campy Scriptori. Campinas: Mercado das letras, 2007.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. 2007, p. 441-456. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf

DI PIERRO, M. C. **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2017.

DURKHEIN, E. **Educação e sociologia**. Trad. Nuno Garcia Lopes. Petrópolis: Vozes, 2014. [1922].

FAGUNDES, P. W. A.; MENEZES, A. M. C. de. A ludicidade como instrumento de incentivo e aprendizagem na modalidade EJA - Ensino de Jovens e Adultos. **Id on Line Rev. Psic.**, v.15, n. 58, p. 58-66, dez., 2021.

FERREIRA, L. C. A educação de jovens e adultos em tempos (im)prováveis e de (in)certezas: a BNCC em discussão. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 47, p. 9-27, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GODOI, G. A.; OLIVEIRA, F. N. Geografia e terceira idade: uma proposta construtiva para a cartografia escolar na EJA. **Revista Metodologias e Aprendizado**, v. 4, p. 232-241, jun., 2021.

GONÇALVES, E. C.; PEREIRA, R. R.; CARVALHO, L. C. S.; RIBEIRO, C. P. A concepção do professor sobre como se aprende. In: **Atas CIAIQ: Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 401-410, 2018.

GUIMARÃES, T. **A sala de aula sob o olhar piagetiano: intervenção pedagógica e construção do conhecimento social a luz da epistemologia genética**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, Brasil, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019**. Censo Escolar, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Censo Escolar, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf

LEITE, E.; ASSIS, O. Z. M. Nível operatório e psicogênese da noção de soma no desempenho escolar. In ASSIS, O.; MOLINARI, A.; SCRIPTORI, C.; ZAIA, L.; RABIOGLIO, M.; BESSA, S. (Orgs.), **Educação matemática: uma contribuição para a formação continuada de professores**. Campinas: Book Editora, 2013. p. 153-165.

MIGUEL, J. C. Educação Matemática em processos de EJA: elementos para sua fundamentação. In: **Diálogos sobre Ensino-Aprendizagem da Matemática**: abordagens pedagógica e neuropsicológica. Paulo Sérgio Teixeira do Prado, João dos Santos Carmo (Org.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

MORAES, M. S.; CUNHA, S. S.; VOIGT, J. M. R. Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC? **V Colbeduca: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**. Joinville, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, M.C.C.V.B de.; COSTA, G. S. A juvenilização da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 42, p. 48-77, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 dez. de 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 jul. 2021

PIAGET, Jean; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. Lisboa, Portugal: Edições Asa, 1993. [1976].

RESENDE, A. C. C.; CASSAB, M. A construção curricular de uma educadora de ciências na EJA: como a presença dos jovens afeta a sua prática?. **Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências**. Belo Horizonte, v. 23, p. 1- 17, 2021.

SANTOS, J. S.; PEREIRA, M. V. Os sentidos do currículo para a juventude na educação de jovens e adultos (EJA). **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 78-94, 2020.

SOUSA, L. P. P.; GONÇALVES, E.C.; RODRIGUES, B. S. Percepções de docentes e discentes do ensino superior sobre os processos de ensino e aprendizagem na modalidade remota. **Anais do V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**.v.7, 24 a 26 nov. de 2021. São Paulo: Unesp, 2021.

TOGNETTA, L. R. P.; SCOTT, D. Uma face oculta da escola que exclui: a aprendizagem daqueles que não aprenderam. **Momento**, Rio Grande, v. 19, n. 2, p. 65–76, 2011.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ZAIA, L. L. **A solicitação do meio e a construção das estruturas operatórias em crianças com dificuldade de aprendizagem**. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1996.