

1

Wanderla Pereira DamAsio MaurAcio

2

Received: 12 December 2012 Accepted: 2 January 2013 Published: 15 January 2013

3

#### 4 **Abstract**

5 Resumo -Com a intenção de compreender com mais profundidade a alfabetização de jovens e  
6 adultos, este artigo faz uma reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores bem como  
7 de alunos estagiários do Curso de Pedagogia de um Centro Universitário Municipal que atuam  
8 nessa modalidade. Trabalhou-se com os seguintes referenciais: Boaventura Santos ( 2006);  
9 Freire (2001); Maturana (2001); Vieira Pinto (2001); Moran (2002); Arroyo (2005); e  
10 Massagão (2010). Como metodologia, escolheu-se a observação participante, que envolve três  
11 etapas: aproximação da instituição e estabelecimento de vínculos; realização da observação no  
12 contexto dos sujeitos para a coleta de dados; registro posterior de comportamentos, ações e  
13 diálogos observados durante a observação. Análises preliminares permitem afirmar que os  
14 saberes encontrados nas professoras observadas nas práticas pedagógicas apontam a  
15 permanência de uma prática de negação.Palavras-Chave : alfabetização de jovens e adultos.  
16 prática pedagógica. potencialização do saber.

17

18 **Index terms**— alfabetização de jovens e adultos. prática pedagógica. potencialização do saber.  
19 Massagão (2010)

20 . Como metodologia, escolheu-se a observação participante, que envolve três etapas: aproximação da instituição  
21 e estabelecimento de vínculos; realização da observação no contexto dos sujeitos para a coleta de dados; registro  
22 posterior de comportamentos, ações e diálogos observados durante a observação. Análises preliminares permitem  
23 afirmar que os saberes encontrados nas professoras observadas nas práticas pedagógicas apontam a permanência  
24 de uma prática de negação. O Não que está embutido nessas práticas sinaliza certa visão fragmentada, que  
25 pode ser interpretada como desconhecimento da história de vida desses sujeitos, ausência do olhar crítico das  
26 educadoras para o Ainda-Não, ou seja, para a possibilidade de mudança do processo de vidas dos sujeitos, falta  
27 de formação para trabalhar com esta modalidade, ausência do Poder Públco ao consentir a descontinuidade  
28 de formação continuada e o não acompanhamento dos professores nessa modalidade. Ainda não se constitui na  
29 possibilidade da formação dos educadores que trabalham com sujeitos jovens e adultos, na seleção dos professores,  
30 por parte do Poder Públco, exigindo educadores qualificados e abertos à compreensão dos elementos básicos que  
31 provocam os educandos à continuidade dos estudos e lhe dão o direito ao conhecimento, com capacidade de  
32 compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela.

33 Palavras-Chave : alfabetização de jovens e adultos. prática pedagógica. potencialização do saber.

34 **1 I.**

35 Introdução alfabetização de jovens e adultos, no Brasil, aponta fragilidades que demonstram ações ainda não  
36 consolidadas no âmbito educacional. Para ??into (1982, p. 79), "o adulto é o membro da sociedade ao qual cabe  
37 a produção social, a direção da Author : Doutoranda em Educação, UNISINOS/RS, Coordenadora da Prática  
38 de Ensino e Professora no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Municipal de São José/SC . E-mail :  
39 usj.wanderlea@gmail.com sociedade e a reprodução da espécie". Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia de  
40 Estatística (IBGE, 2010), 14,6 milhões de cidadãoscima de 10 anos são analfabetos.

41 Tendo em vista esses dados, este artigo tem como objetivo refletir sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos no  
42 âmbito educacional. Sujeitos com idade entre 20 e 70 anos, que desconhecem os signos linguísticos, encontram-  
43 se há dois anos na mesma turma e sentem o reflexo das dificuldades da leitura e escrita. As cópias de textos  
44 são dominadas pelos mesmos, mas a leitura e a interpretação estão ausentes nesse processo. Este fato empírico  
45 foi constatado pelo grupo de Estágio Curricular de uma Universidade Pública, mais precisamente no Curso  
46 de Pedagogia, e serviu como instrumento para que se possa discutir e refletir sobre as práticas de ensino que  
47 permeiam esta modalidade de ensino.

## 2 A) DESENVOLVIMENTO

---

48 O que faz com que esses sujeitos ainda desconheçam a capacidade de "utilizar e refletir sobre a informação  
49 escrita" (Massagão, 2010) por tantos semestres? Levando em conta que a escola vem modificando sua prática  
50 pedagógica, com o advento das tecnologias, que são utilizadas massivamente nas Unidades escolares, o que  
51 contribui para o afastamento dos sujeitos da escola? Na década de 1980, o que se instaurava no campo da  
52 educação era a questão do currículo. Era perceptível que este conceito estava no plano geral de discussão de  
53 qualquer temática na educação. Moreira (1990) Não se desconsidera o vasto conhecimento na linguagem oraldesses  
54 sujeitos, ao contrário, este processo caminha lado a lado na construção do conhecimento.

55 Mas o que se verifica, na empiria observada, são apenas as cópias e os registros de repetição. Isso significa a  
56 ausência de um trabalho coletivo, inovador, dialógico, provocador e intervencionista, mediado pelo educador. Tal  
57 iniciativa inexiste nesse cenário.

58 Na realidade, parece se estabelecer uma visão ingênuas de que essa deficiência pode ser superada, comprovando  
59 a existência de uma sociedade fragilizada, que persiste no abandono desses sujeitos, bem como na não ruptura  
60 com uma sociedade dominante.

### 61 2 a) Desenvolvimento

62 Ainda Não: Perspectivas Que Permeiam a Possibilidade De Mudança, a Potencialização Do Saber O termo  
63 Ainda não, conforme se apresenta no presente texto, tem origem no filósofo Boaventura dos ??antos (2006, p.  
64 117), quando o mesmo afirma que "Ainda-Não é a consciência antecipatória, [...] é, por um lado, capacidade,  
65 (potência) e, por outro, possibilidade (potencialidade)." Buscou-se empregar este termo para ampliar o olhar  
66 sobre a atual situação que persiste na Alfabetização de Jovens e Adultos. Vislumbrando-se uma possibilidade  
67 de refletir sobre a questão da aprendizagem dos sujeitos, bem como sobre a prática pedagógica dos professores  
68 que atuam nessa modalidade, considera-se várias vertentes de inovação no âmbito pedagógico: a realidade dos  
69 sujeitos, a tecnologia como meio e possibilidade de mudança, a aproximação com conteúdos que interagem na  
70 realidade dos mesmos e a mediação-intervenção no processo de aprendizagem entre educador e sujeito.

71 Para ??antos (2006, 116), "o Não é a falta de algo e a expressão da vontade de superar esta falta. O ainda-  
72 Não é a categoria mais completa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no  
73 processo de se manifestar".

74 Ainda-Não equivale a poder provocar a mudança, minimizar a exclusão e alavancar saltos positivos para a  
75 vida desses educandos. Novamente se evoca Santos (2006, 117), que afirma que "a possibilidade é o movimento do  
76 mundo". Os momentos dessa possibilidade são a carência (manifestação de algo que falta), a tendência (processo  
77 e sentido) e a latência (o que está na frente desse processo).

78 Pronunciando-se sobre o assunto, Massagão, (2010, p. 144) conceitua alfabetismo como: a capacidade de  
79 compreender, utilizar e refletir sobre a informação escrita que abrange desde o conhecimento rudimentar de  
80 elementos da linguagem escrita até as operações cognitivas complexas que envolvem a integração de informações  
81 textuais e dessas com os conhecimentos e visão de mundo aportados pelo leitor.

82 Graças aos movimentos de grupos e às políticas perpetuadas nesta modalidade de ensino, aos poucos, algumas  
83 ações foram sendo apresentadas, como possibilidades de mudanças, visualizando um cenário promissor para esta  
84 modalidade, tendo em vista que, como diz ??affin (2006), "não há tempos definidos de aprendizagem, mas a  
85 aprendizagem a qualquer tempo da vida dos sujeitos". Ainda-Não é um termo que possibilita a vontade de  
86 fazer acontecer, atitude de provocar a mudança, problematizar e apresentar resultados de melhoria nas práticas  
87 pedagógicas.

88 Mas afinal, quem são esses sujeitos jovens e adultos incluídos nesses cenários da EJA? Para Arroyo (2005: p.  
89 23), são sujeitos que não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram  
90 excluídos ou dele se evadiram. O Direito para jovens e adultos à educação continua sendo visto sob a ótica da  
91 escola, da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis de ensino  
92 não-cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização.

93 Considera-se fundamental discutir sobre tal problema, embora se saiba que as políticas para a EJA ainda são  
94 fragmentadas. Há uma questão norteadora dessa pesquisa: quais são os processos formativos que possibilitam a  
95 compreensão dos saberes desses sujeitos? O interesse por esta problemática surgiu quando do acompanhamento  
96 da pesquisadora, durante dois anos, de acadêmicos da prática de ensino, visualizando práticas pedagógicas sem  
97 significados que persistem em fazer os sujeitos da EJA continuarem, por vários semestres, repetindo sem a  
98 capacidade de compreender a informação escrita, utilizá-la e refletir sobre ela. (Massagão, 2010) ??clhuan (1969,  
99 p. 128), o grande pensador da era digital, enfatizava que "a educação tem que se desviar da instrução, da  
100 imposição de estereótipos, para buscar a descoberta e à sondagem e exploração bem como ao reconhecimento  
101 da linguagem das formas." O referido autor ainda salienta que "os jovens de hoje querem papéis -PAPÉIS." Isto  
102 significa total comprometimento. Eles não querem objetivos ou empregos fragmentados e especializados. As  
103 tecnologias têm papel fundante no processo de aprendizagem.

104 Por sua vez, Pinto (apud GADOTTI, 2005, p. 250) salienta que a educação é um processo, portanto é o  
105 decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. Porém, é histórico em  
106 duplo sentido: primeiro, no sentido de que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo,  
107 no sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução [...].

108 Percebe-se, na fala do referido autor, que os conhecimentos prévios destes sujeitos devem ser valorizados.

109 Desta forma, defende-se o diálogo (Freire) e a circularidade (Maturana) como instrumento de criticidade nesta

110 pesquisa e nos contextos da EJA. A temática de estudo planejada segue com amplo roteiro de pensar os trabalhos  
111 por meio da investigação da história desses sujeitos. Para Freire (2002, p. 130), do ponto de vista metodológico,  
112 a investigação que desde seu início, se baseia na relação simpática, de que falamos, tem mais esta dimensão  
113 fundamental para a sua segurança -a presença crítica de representantes do povo desde seu começo até sua fase  
114 final, a da análise da temática encontrada, que se prolonga na organização do conteúdo programático da ação  
115 educativa, como ação cultural libertadora.

116 Conclui-se citando mais uma vez Santos (2006, p. 107), para quem "o princípio da incompletude de todos os  
117 saberes é condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimentos".

118 Neste viés de contextos formativos da EJA, a tematização, a investigação e a problematização constituem  
119 um tripé de convicções que vão atuar na efetivação de uma prática pedagógica inclusiva, em que os atores são  
120 partícipes de processo educativo.

121 Empiria Observada: Reflexões Acerca Das Práticas Pedagógicas Que Insistem Na Continuidade Do Não Esta  
122 pesquisa, de cunho exploratório, foi realizada por meio da observação da pesquisadora, durante três semestres,  
123 de seis turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos, tendo como alvo as práticas pedagógicas de seis professores  
124 efetivos e contratados pelo Poder Público Municipal, contando com a participação de estagiários do Curso de  
125 Pedagogia de um Centro Universitário Público em SC. A dinâmica se apresentou da seguinte maneira: os  
126 educandos estagiários observaram, em oito encontros, salas de aulas da EJA e fizeram cinco intervenções, por  
127 meio de um projeto de ações norteadas por referencial teórico. O foco inicial era perceber como a prática  
128 pedagógica das professoras de sala de aula potencializava a aprendizagem dos sujeitos aprendizes.

129 Caminhos Construtivos Que Provocam os Sujeitos a Resignificar Seu Processo De Aprendizagem Todos  
130 os professores da EJA eram graduados em Pedagogia, mas não tinham a experiência e nem formação nessa  
131 modalidade de ensino. Durante as observações dessas práticas pedagógicas, constatou-se que eram professores  
132 reproduzindo uma "educação bancária" ??Freire, 2005), pois a constância se dava na cópia e repetição de  
133 conteúdos. Não se verificou um planejamento ou plano de trabalho para as aulas, sendo que os assuntos eram  
134 colocados no quadro negro e os exercícios levavam à decoreba. Confirmam-se assim as palavras de Arroyo (2005,  
135 p. 48,), para quem os jovens e os adultos que chegam a EJA "[...] são naufragos ou vítimas do caráter pouco  
136 público de nosso sistema escolar". As práticas vivenciadas são fruto da ausência do poder público na formação  
137 dos educadores. O "Não" evidenciado por Santos (2006) é interpretado pela pesquisadora como negação de  
138 possibilidades. De acordo com uma fala de um sujeito da EJA (com 60 anos): "Sei escrever bem, mas não leio  
139 nada, não entendo as letras". Percebeu-se, nessas observações, que havia a insistência dos professores em continuar  
140 negando aos sujeitos a possibilidade de compreender, utilizar a informação escrita e refletir sobre ela.

141 Os estagiários traziam para as reuniões do grupo estas situações que, então, eram discutidas com o respaldo  
142 dos referenciais teóricos. Cada momento observado era analisado pelo grupo e dessa forma a construção do projeto  
143 ia se constituindo, tendo em vista que, mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado,  
144 deixa de ser pertinente (MORIN, 2002, p. 30). Efetivamente, a prática pedagógica, quando instaurada de forma  
145 contextualizada, pode ressignificar e transformar a realidade dos sujeitos.

146 Nas intervenções eram focados a realidade dos sujeitos, as problemáticas, os assuntos abordados e as tecnologias  
147 como meio para efetivar uma prática pedagógica que fosse significativa aos educandos. Isto porque, no  
148 entendimento de Caio Prado Junior (apud SCHAEFER, 1985, p. 23), "sem a visão do conjunto, não se tem  
149 a visão das relações e sem a visão das relações não se tem a visão do conjunto".

150 Ainda no que se refere às intervenções iniciais dos estagiários, houve mudança na forma como se constituiria  
151 o grupo, ou seja, os mesmos foram fazendo círculos, trabalhos em grupos e individuais. Assim, iniciou-se um  
152 processo natural de organização e constituição das aulas.

153 Quanto a esse aspecto, Morin (2002, p. 24) reafirma a necessidade de "formar cidadãos capazes de enfrentar  
154 os problemas de seu tempo." Para o referido autor, um saber só é pertinente se é capaz de se situar num  
155 contexto. Materiais pedagógicos, quebracabeças, jogos, projetor multimídia, computador, fichas, foram utilizados  
156 na continuidade das dinâmicas, uma vez que, de acordo com Pinto (2001, p.39), todo o empenho de uma sociedade  
157 subdesenvolvida num esforço de crescimento deve consistir em desenvolver seus fundamentos materiais para que,  
158 sobre estes, se possa edificar uma educação mais adiantada, que reverterá em maior desenvolvimento destes  
159 mesmos fundamentos".

160 Percebia-se que havia motivação e também diálogo, e que a interatividade era uma constância no processo  
161 de aprendizagem. Nesse sentido, Silva (2007, p. 82) destaca "a superação do sistema unidirecional em  
162 favor do sistema de trocas, de intercâmbio, de conversão, de feedback entre os implicados no processo de  
163 comunicação". Ainda-Não era o foco de mudança dos estagiários, pois eles compreendiam que o meio educativo  
164 dessas turmas havia a manifestação de possibilidades. ??aturana (2001, p. 36) afirma que para gerar uma  
165 explicação científicamente válida, é necessário entender o conhecer como ação efetiva que permite a um ser  
166 vivo continuar sua existência em um determinado meio a fazer surgir o seu mundo.

167 Assim, o que se percebia era o crescimento dos educadores-estagiários e a presença normal das professoras,  
168 que olhavam com "desconfiança" cada etapa. Intensificava-se a consciência antecipatória (SANTOS, 2006), a  
169 capacidade epotencialidade dos sujeitos. A dinâmica de grupo, que inicialmente não se observava nas aulas, deu  
170 lugar a equipes de trabalho, apresentação de pesquisas. As tecnologias, como a câmera fotográfica e as imagens por  
171 meio do computador, até então desconhecidas pela maioria dos sujeitos, passaram a fazer parte das intervenções  
172 dos alunos educadores.

### 173 3 II.

#### 174 4 Considerações Finais

175 A Educação de Jovens e Adultos exige de cada educador uma abertura para a realidade dos sujeitos que dela  
176 participam. Os saberes encontrados nas professoras observadas nas práticas pedagógicas constituem ainda a  
177 permanência de uma prática de negação.

178 O Não que está embutido nessas práticas formaliza certa visão fragmentada, que pode ser interpretada como  
179 desconhecimento da história de vida desses sujeitos, ausência do olhar crítico das educadoras para o Ainda-Não,  
180 ou seja, para a possibilidade de mudança do processo de vidas dos sujeitos, e também ausência do Poder Público  
181 quando consente que se estabeleçam, na educação, práticas fragmentadas. Pode-se dizer que a ausência do Estado  
182 se fortalece quando se estabelece o fracasso dos sujeitos no processo de aprendizagem.

183 Diante das empirias observadas e das proposições concretizadas pelos estagiários, foi possível comprovar que  
184 o processo de aprendizagem exige práticas pedagógicas alicerçadas em comprometimento, na possibilidade de uti-  
185 lização de meios tecnológicos, na intervenção do educador, nadialogicidade, em propostas de estudos inovadoras,  
186 em estratégias pedagógicas envolvendo jogos, materiais diversos, na interatividade e na problematização.

187 O que configura a reprovação dos sujeitos, por tantos semestres, na mesma etapa -de alfabetização-, é a ausência  
188 de professores formados para atender a essa demanda, a descontinuidade do planejamento das aulas, a concepção  
189 de uma educação bancária manifestada pelos professores titulares dos alunos da EJA, além da ausência de um  
190 projeto que contemple elementos necessários à alfabetização dessa modalidade de ensino.

191 Os alunos estagiários perceberam que, em virtude da idade dos sujeitos, das dificuldades visualizadas, mesmo  
192 com a memória das aulas intensificada em cada encontro, o tempo em sala de aula não era suficiente para a  
193 continuidade dos estudos.

194 Ainda-Não se constitui na possibilidade da formação dos educadores que trabalham com sujeitos jovens e  
195 adultos, na seleção dos professores por parte do Poder Público, que deve exigir educadores qualificados e que  
196 estejam abertos à compreensão dos elementos básicos que provocam os educandos à continuidade dos estudos, bem  
197 como lhe dão o direito ao conhecimento, com capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre a informação  
198 escrita. Ainda-Não é uma nova possibilidade de rever as questões aqui em discussão. <sup>1</sup> <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>© 2013 Global Journals Inc. (US) © 2013 Global Journals Inc. (US)

<sup>2</sup>Alfabetização De Jovens E Adultos: "Ainda Não" Como Potencialização Do Saber Na Prática Pedagógica

---

## Saberes Para a Prática Pedagógica E Aprendizagem Dos Sujeitos Da Eja

Vários estudiosos, como Freire, Pinto,Maturana, Arroyo discutem elementos constitutivos que evocam os saberes necessários para a EJA. Julga-se interessante apresentar, aqui, o pensamento de alguns deles.

No entendimento de Freire (2005, p. 66) quando o educador passa a oferecer situações de conteúdos que favorecem a memorização, a Já Tortajada&Peláez (1997, p. 141) fazem a seguinte afirmação:

Sin negar La importânciade La dimensión  
informacional o comunicacional emlás sociedades

Del futuro, lo cierto es que el elemento común  
subjacente

funcionamiento de las sociedades emergentes es el  
tecnológico. As tecnologias são estratégias que  
podem oferecer possibilidades de extensão.

Nessa perspectiva, Maturana (2001, p. 31) diz que  
todo ato de conhecer faz surgir um mundo. O  
autor lembra que toda reflexão, inclusive a que se faz  
sobre os fundamentos do conhecer humano, ocorre  
necessariamente na linguagem, que é a maneira  
particular de ser humanos e estar no fazer humano.

Concorda-se igualmente com Santos (2006, p.  
118) quando esse autor declara que "a possibilidade é  
o movimento do mundo ..." por um lado conhecer  
melhor as condições de possibilidade da esperança;  
por outro, definir princípios de ação que promovam a  
realização dessas condições. Dando sua contribuição  
para a discussão sobre o tema,

a losdiversos

Figure 1:

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

---

199 [Tortajada et al. ()] , José Tortajada , Félix Tezanos , Antonio López Peláez , Ciéncia . *Tecnología Y Sociedad*.  
200 *Editorial Sitema. Madrid 1997.*

201 [Arroyo (ed.) ()] , Miguel Arroyo . Adultos/ Leônico Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma  
202 Lino Gomes. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica (ed.) 2005.

203 [Nóvoa et al. ()] , Antônio Nóvoa , Congresso Internacional De Educação , Unisinos -São . Leopoldo/RS. 2011.

204 [\_\_A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 48 ()] \_\_A importância do ato de ler: em três  
205 artigos que se completam. 48, 2006. Paulo: Cortez.

206 [Laffin et al.] *A constituição da docência na educação de jovens e adultos*, Maria Laffin , Hermínia Lage ,  
207 Fernandes . GT:Educação de Pessoas Jovens e Adultas/n.18-UFSC-2007-herminia@ced.ufsc.br

208 [Schaefer ()] *A lógica da dialética: um estudo de Caio Prado Junior*. Editora Movimento, Sérgio Schaefer . 1985.

209 [Lévy ()] *A Máquina Universo: criação, cognição e cultura informática*. Tradução: Bruno Charles Magne, Pierre  
210 Lévy . 1998. Porto Alegre: Artmed.

211 [Maturana (ed.) ()] *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana/Humberto*, Humberto  
212 R Maturana . R. Maturana e Francisco J. Varela. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin (ed.) 2001. São  
213 Paulo; Palas Athena.

214 [Freire ()] *Conscientização teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, Paulo  
215 Freire . 2001. São Paulo: Centauro.

216 [Moreira and Barbosa ()] *Curriculos e Programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, Antonio Flavio Moreira ,  
217 Barbosa . 1990.

218 [Santos and De Souza ()] *Gramática do tempo para uma nova cultura política*, Boaventura Santos , De Souza .  
219 2006. São Paulo: Cortez.

220 [Gadotti (ed.) ()] *Histórias das Idéias Pedagógicas*, Moacir Gadotti . São Paulo -S.P.: Ática (ed.) 2005.

221 [Pinto and Vieira ()] *Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final*  
222 *revista pelo autor*, Álvaro Pinto , Vieira . 1909. 2001. São Paulo: Cortez. 12. (Sete lições sobre educação de  
223 adultos)

224 [Massagão (ed.) ()] *Letramento no Brasil*, Vera Massagão . Paulo. SP. Ed. Global (ed.) 2010.

225 [McLuhan and Fiore ()] *O meio são as massagens*, Marshall & McLuhan , Quentin Fiore . 1969. (2 ed. Record)

226 [Morin and Educação E Complexidade ()] ‘Os sete saberes e outros ensaios’. Edgar Morin , Educação E Com-  
227plexidade . Orgs.) 2002. Cortez.

228 [Paulo and Sp ()] São Paulo , Sp . Editora Autores Associados/Cortez, 1982.

229 [Silva ()] *Sala de aula interativa*, Marcos Silva . 2007. (Rio de Janeiro: Quatet. 4<sup>a</sup> ed.)

230 [Pinto and Vieira] *Sete lições sobre Educação de Adultos*, Álvaro Pinto , Vieira . Coleção Educação Contem-  
231 porânea.