

Educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva andragógica: enfoques proposicionales y reificaciones

Youth and adult education from an andragogical perspective: propositional approaches and reifications

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo¹, Sidelmar Alves da Silva Kunz² y Pedro Henrique Cavendish Schimmelpfeng³

Revista Educación y Sociedad

Cerqueira, G. Ch., da Silva, S.A. y Cavendish, P. H. (2025). Educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva andragógica: enfoques proposicionales y reificaciones. *Revista Educación y Sociedad*, 6(11), 33-47.
<https://doi.org/10.53940/reys.v6i11.198>

Artículo recibido: 17-01-2025
Artículo aprobado: 28-04-2025
Arbitrado por pares



I ACEES

Resumen

La andragogía está en el centro de la problemática que propone este artículo, conformado por una revisión bibliográfica que busca contribuir a la reificación del sentido y las posibilidades de la andragogía, desde la perspectiva de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Por medio de una división en cuatro dimensiones este artículo propone un diálogo entre la EPJA y la andragogía. Como resultados, se observa que existen puntos de convergencia entre la andragogía y la EPJA, teniendo en cuenta sus diferencias en cuanto a concepción, público objetivo y metodologías de enseñanza y aprendizaje.


Palabras clave: educación de personas jóvenes y adultas, andragogía, sociogénesis, metacognición


Abstract

Andragogy is at the center of the issue addressed in this article, which consists of a bibliographic review seeking to contribute to the reification of the meaning and possibilities of andragogy, from the perspective of Youth and Adult Education (YAE). Through a division into four dimensions, this article proposes a dialogue between YAE and andragogy. The results show that there are points of convergence between andragogy and YAE, taking into account their differences in conception, target audience, and teaching and learning methodologies.

Keywords: youth and adult education, andragogy, sociogenesis, metacognition

1 Profesor e Investigadora Titular del Programa de Postgrado en Educación - Maestría y Doctorado de la Universidad Católica de Brasília (Brasil) gcca99@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

2 Profesor de la Universidad Estatal de Goiás (UEG) e Investigador-Tecnólogo en Información y Evaluaciones Educativas del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) (Brasil). sidel.gea@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-0793-1946>

3 Profesor permanente del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Católica de Brasília (UCB) (Brasil). pedro.schimmelpfeng@p.ucb.br  <https://orcid.org/0000-0003-1175-1443>

Introduction

Este artículo investiga las complejidades y desafíos presentes en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Brasil, que llamaremos en este trabajo de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA); enfatizando la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas a las características específicas de los estudiantes adultos. El problema de investigación se centra en identificar y analizar las dimensiones andragógicas, de forma una forma más profundizada, próxima a la EPJA, propositiva y crítica, de modo que puedan aplicarse para mejorar la práctica educativa en la EPJA, promoviendo una educación más inclusiva y eficaz, más allá de lo propuesto originalmente, por ejemplo, por Knowles et al. (2005, 2009).

El objetivo del estudio es relacionar las dimensiones de la andragogía con la realidad educativa de los participantes de la EPJA, ampliando las posibilidades de alcance e impacto de este tipo de educación. Para llevar a cabo esta investigación, se adoptó un enfoque cualitativo, que incluyó una exhaustiva revisión bibliográfica de autores y estudios relevantes, así como el análisis de las prácticas y experiencias educativas existentes.

En este estudio se investigaron las dimensiones de la Andragogía, específicamente en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA), abordando los siguientes aspectos: los sujetos de la EPJA y sus historias de vida; la sociogénesis y la (meta)cognición aplicada a la EPJA; la vida cotidiana de aprendizaje de los sujetos de la EPJA; y, la formación permanente para la ciudadanía y el mundo del trabajo (Gadotti, 2016; González et al., 2023; Guerrero, 2020; Ochoa Gutiérrez y Balderas Gutiérrez, 2021; Paiva, 2019).

En la estructuración y organización de este estudio se tuvieron en cuenta diferentes autores, estudios, prácticas, experiencias y vivencias relacionadas con los temas de la EPJA. Se reconoce que la EPJA en Brasil tiene una historia de búsqueda de consolidación, protagonismo e identidad. En este camino de expansión y afirmación de la EPJA como forma de educación básica, hemos encontrado desafíos y características que se alinean con las dimensiones de la andragogía. Los jóvenes, adultos y ancianos que participan de la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) en el siglo XXI ejemplifican la complejidad que orienta nuestros esfuerzos para mejorar y desarrollar la práctica pedagógica, con un abordaje didáctico específicamente diseñado para y a partir de la EPJA.

Esta investigación ha permitido correlacionar las dimensiones de la andragogía con la realidad educativa de los participantes y sus diferentes escalas de planificación. También ha permitido implementar las dimensiones andragógicas estudiadas en las diversas modalidades que ofrece la EPJA, ampliando así las posibilidades de su alcance. Además, la investigación facilitó la incorporación de los elementos teóricos, prácticos y metodológicos de las dimensiones andragógicas a la práctica pedagógica de manera crítica, reflexiva y propositiva.

Metodología

Este artículo se elaboró mediante una revisión bibliográfica, con el objetivo de recopilar, analizar y discutir la producción académica existente sobre el tema investigado. La elección de esta metodología se justifica por la necesidad de comprender el estado del arte sobre el tema, identificar lagunas teóricas y señalar tendencias y debates relevantes en la literatura científica. La revisión bibliográfica permite sistematizar el conocimiento producido anteriormente, proporcionando una base sólida para las reflexiones teóricas y la formulación de futuras hipótesis de investigación, según lo prescrito por autores como Demo (1995), Moreira (2003) y Mattar y Ramos (2021).

La revisión bibliográfica en un artículo sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) cumple un papel fundamental, ya que permite situar el estudio dentro de un marco teórico sólido y actualizado. A través de ella, el autor identifica qué investigaciones ya se han desarrollado en el área, cuáles son los principales debates y enfoques metodológicos, y qué vacíos de conocimiento aún persisten. De esta

manera, la revisión no solo fundamenta la investigación, sino que también legitima la relevancia del problema investigado.

Además, la revisión bibliográfica posibilita un diálogo entre el trabajo actual y las experiencias previas, promoviendo una visión crítica de los diferentes aportes teóricos y prácticos relacionados con la EPJA. Al analizar autores, teorías y resultados de estudios anteriores, el investigador puede contrastar perspectivas, reconocer convergencias y divergencias, y construir un posicionamiento propio. Esto enriquece la discusión y fortalece la coherencia interna del artículo.

El análisis de los materiales, autores y fuentes seleccionados siguió un abordaje cualitativo, centrado en la identificación de categorías temáticas recurrentes, relaciones entre conceptos, contradicciones teóricas y avances metodológicos presentados en la literatura (Treinta; Farias Filho; Sant'Anna, 2014). Los datos extraídos de los textos se organizaron en cuadros sinópticos, lo que facilitó la comparación entre los autores y la construcción de una visión crítica e integrada del estado del conocimiento en el área. Este procedimiento permitió no sólo mapear consensos, sino también identificar lagunas y controversias aún presentes en la producción científica. Estas etapas pueden resumirse en la tabla siguiente:

Tabla 1. Pasos de la metodología

Primer paso – Definición del objeto/tema	Revisión para recopilar, analizar y debatir la bibliografía existente.	Comprender el estado de la cuestión.	Identificar las lagunas teóricas.	Proporcionar una base sólida para las reflexiones teóricas.
Segundo paso – Fuentes de datos y criterios de inclusión	Bases utilizadas: Scielo, Google Scholar, Scopus, Web of Science.	Documentos: artículos revisados por pares, tesis, disertaciones y libros.	Afinando los tipos de documentos de acuerdo con la base temática de la investigación.	Idiomas: portugués, inglés, español.
Tercer paso – Estrategia de búsqueda	Utilización de palabras clave específicas	Uso de operadores booleanos (AND, OR, NOT).	Definición de descriptores.	Búsqueda específica y exhaustiva.
Cuarto paso – Revisión y Selección de Materiales	Lectura de títulos y resúmenes.	Lectura completa de los textos pertinentes	Criterios de exclusión: redundancia, desactualización, irrelevancia.	Selección de documentos alineados con los objetivos.
Quinta etapa – Análisis y organización de los datos	Enfoque cualitativo.	Identificación de categorías y relaciones temáticas.	Cuadros de síntesis para la comparación y el análisis crítico.	Identificación de consensos y controversias.

La búsqueda de material bibliográfico se realizó en bases de datos académicas reconocidas como Scielo, Google Scholar, Scopus y Web of Science, así como en repositorios institucionales y bibliotecas virtuales universitarias. Se definieron criterios de inclusión que incluyeron sólo publicaciones científicas revisadas por pares, tesis, disertaciones y libros académicos directamente relacionados con el tema. También se consideraron las publicaciones en portugués, inglés y español, cubriendo un período de tiempo delimitado entre 2014 y 2024, para garantizar la actualidad de la información.

Para seleccionar los materiales se utilizaron palabras clave específicas, combinadas con operadores booleanos (AND, OR, NOT) según la necesidad de refinar las búsquedas. Los descriptores se definieron a partir de los términos más recurrentes en la literatura sobre el tema y se validaron consultando el

Vocabulario Controlado BIREME y el Tesauro APA, cuando fue pertinente. Esta estrategia de búsqueda permitió una recopilación más completa y específica de los textos que constituyeron el corpus de la revisión.

Seguir los pasos de una revisión bibliográfica en un artículo es esencial porque garantiza un proceso organizado y coherente de búsqueda, selección y análisis de la información. Al definir criterios claros para identificar las fuentes, el investigador evita sesgos, asegura la pertinencia de los materiales consultados y construye un marco teórico consistente. Este procedimiento sistemático fortalece la credibilidad del estudio y demuestra rigurosidad científica, elementos clave para la aceptación y valoración de un trabajo académico.

Es importante respetar las etapas de una revisión bibliográfica —como la delimitación del tema, la identificación de palabras clave, la selección de bases de datos y la síntesis crítica de la literatura— permite al autor establecer conexiones lógicas entre investigaciones previas y su propio aporte. De este modo, se facilita la construcción de argumentos sólidos y la identificación de lagunas de conocimiento, lo que enriquece tanto la discusión como la originalidad del artículo. Es importante destacar que, al tratarse de una revisión bibliográfica, la investigación no implicó la experimentación directa con seres humanos o animales, por lo que no requirió la aprobación de un comité de ética.

No obstante, se respetaron estrictamente los principios éticos de citar y referenciar las fuentes utilizadas, garantizando la integridad académica del trabajo. Esta metodología garantizó una visión global y sistemática de la bibliografía, contribuyendo a la construcción de una base teórica sólida y actualizada.

El papel de la revisión bibliográfica en un artículo sobre EJA es también orientar el diseño metodológico y las decisiones pedagógicas vinculadas al estudio. Al conocer los enfoques utilizados por otros investigadores, el autor puede elegir métodos más adecuados para responder a sus objetivos y evitar errores comunes ya identificados en la literatura. Así, la revisión no es un mero requisito académico, sino una herramienta estratégica para la construcción de un conocimiento más crítico, inclusivo y transformador sobre la educación de jóvenes y adultos.

Andragogía: Dimensión - Los sujetos de la EPJA y sus historias de vida

La reflexión sobre las historias de vida de los sujetos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) debe partir de la consideración especial de la multiplicidad de estos individuos, que incluye jóvenes, adultos y ancianos. Por lo tanto, el enfoque educativo dirigido a estos individuos debe tener en cuenta esta diversidad, reconociendo la necesidad de implementar prácticas que respondan a las necesidades específicas de cada grupo. En este contexto, es imperativo movilizar todos los esfuerzos posibles para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes de EPJA, asegurando que sus diferentes realidades y experiencias sean tenidas en cuenta en el proceso educativo.

Para profundizar en los significados de la historia de vida en la EPJA, empecemos por ampliar el significado de andragogía. La palabra andragogía proviene del griego *andrós* (ἄνδρoς) que puede traducirse como hombre y *ágō* (del griego ἄγωγoς), que significa guía. Así pues, la andragogía puede interpretarse como una guía para la enseñanza y el aprendizaje de adultos. Este concepto fue formulado y posteriormente revisitado y reformulado principalmente por Malcolm Knowles (Knowles et al., 2009), quien enfatizó la importancia de adaptar las prácticas educativas a las características y necesidades específicas de los estudiantes adultos, a menudo como una forma de replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje ya utilizados, por ejemplo, en la educación básica regular (Arroyo, 2011; Urgiles, 2022).

La ampliación que nos proponemos realizar sobre las dimensiones andragógicas pretende contemplar las transformaciones sufridas por la enseñanza y el aprendizaje de adultos, especialmente a lo largo del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI. Diferentes autores han trabajado sobre esta

apertura, diálogo, problematización y expansión teórica, epistemológica, práctica y vivencial de la enseñanza y el aprendizaje más allá de los adultos, considerando la presencia de los mayores y los jóvenes en el conjunto de la EPJA (Arroyo, 2006, 2011; Freire, 2002; Gadotti, 2014, 2016; Paiva, 2012, 2019; Soares, 2006).

La andragogía, por lo tanto, propone un concepto de enseñanza y aprendizaje que abarca diferentes momentos de la vida del individuo. Este enfoque se sintetiza en las dimensiones que involucran a los sujetos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y sus historias de vida, la sociogénesis y la (meta)cognición aplicada a la EPJA, el aprendizaje cotidiano de los sujetos de la EPJA, así como la educación ciudadana y la preparación para el mundo del trabajo.

Así, tenemos la andragogía como punto de partida para pensar y poner en práctica la didáctica dirigida a los sujetos de la EPJA, sean jóvenes, adultos o ancianos. Las historias de vida se entienden como un paso más allá de las formulaciones, trabajos, investigaciones y experiencias de estos individuos al iniciar sus estudios o regresar al ámbito escolar. La discontinuidad de la relación entre la vida cotidiana, los deseos o las dificultades en relación con el mundo laboral, las cuestiones socioemocionales y los aprendizajes previamente adquiridos es seña de identidad de los estudiantes de EPJA.

En su revisión bibliográfica sobre la idea de proyecto de vida, Dellazzana-Zanon y Freitas (2015) consideran diferentes definiciones, investigaciones, prácticas y teorizaciones sobre esta idea. En resumen, los proyectos de vida se asocian principalmente a los jóvenes durante su escolaridad, en momentos de elecciones socioemocionales y profesionales, así como a decisiones y acciones que implican (o se basan en) dichas elecciones.

Cuando consideramos estas dimensiones de los proyectos de vida para la realidad de los sujetos de la EPJA, encontramos el paso extra a dar, con muchos vínculos con lo trabajado por Dellazzana-Zanon y Freitas (2015). Esta reflexión sobre la modalidad es fundamental, pues así estamos relejendo el proyecto de vida, a partir de sus pilares y fundamentos pensados y vivenciados en las diferentes formas en que se ofrece la EPJA en las redes educativas del país.

Este paso será una problematización más agregativa, dialógica, flexible y acogedora de cuestiones fundamentales relacionadas con el alumno en los tres segmentos de la EPJA: su llegada o regreso a la escuela, las razones por las que abandonó la escuela, cómo es posible pensar no sólo en su regreso o en el inicio de su trayecto escolar, sino mantenerlo hasta el final de este trayecto, pensar y actuar para sumarse a la formación general ya presente en las etapas. Cuestiones como éstas pueden marcar la diferencia en la finalidad de la EPJA en relación con la vida de estas personas, para contribuir a una formación en diálogo con el mundo del trabajo y al desarrollo de perspectivas inclusivas, personalizadas y realmente pensadas con y para estos jóvenes, adultos y mayores.

Históricamente, la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) ha tenido una fuerte conexión con la educación de adultos, especialmente en lo que se refiere a la inserción o reintegración de adultos y mayores en el mercado laboral. Además, la EPJA desempeña un papel crucial en la búsqueda de la erradicación del analfabetismo entre los ciudadanos que, por diversas razones, no han tenido acceso al derecho a la educación. Este acceso se considera un paso inicial y fundamental, constituyendo un pilar esencial de la función de la escuela en la sociedad contemporánea.

Una de las principales transformaciones de la EPJA en las últimas décadas es el proceso de juvenilización, como discute Di Pierro (2006), por ejemplo, cuando el autor hace algunas consideraciones sobre el tema, como la relevancia de “[...] discutir las especificidades de los sujetos de aprendizaje, su historia y condición socioeconómica, su posición en las relaciones de poder, su diversidad étnico-racial, cultural, generacional y territorial” (Di Pierro, 2006, p. 282). Por lo tanto, es importante reflexionar sobre el hecho de que la juvenilización ya es una realidad establecida en muchas de las redes educativas del país, especialmente en el segundo segmento de la EPJA, donde se acoge a los jóvenes y sus historias de vida de estudios discontinuos en la escuela primaria.

Es posible sintetizar la confluencia de las historias de vida, la didáctica dirigida a los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) y las dimensiones de la andragogía, destacando la importancia de desarrollar una educación que tenga como punto de partida y de llegada a jóvenes, adultos y ancianos. Este enfoque educativo debe tener en cuenta las experiencias de vida y los contextos de los educandos, integrando prácticas pedagógicas que respeten sus singularidades y promuevan aprendizajes significativos.

La didáctica, basada en dimensiones andragógicas, debe adaptarse para atender a las necesidades específicas de estos grupos, garantizando que la educación no sólo transmita conocimientos, sino que también contribuya a la formación de ciudadanos críticos y activos en la sociedad. De esta forma, la práctica educativa se convierte en un proceso continuo y dinámico que valora la trayectoria de cada individuo y busca promover su inclusión y desarrollo integral.

Noffs y Rodrigues (2011) nos ayudan a repensar y tomar lo que se prescribe en la base para los jóvenes y también para los jóvenes y adultos de la EPJA, considerando la complejidad y el protagonismo de sus historias de vida. Nótese cómo existen correlaciones, a veces con mayor o menor aproximación, entre las didácticas diseñadas para las etapas de la educación básica frente a los múltiples contextos y realidades de los sujetos de la EPJA.

En conclusión, es posible llegar a comprender la relevancia y el significado de las historias de vida en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA). Jóvenes, adultos y ancianos encontrarán en la EPJA una oportunidad para ingresar o continuar sus estudios, así como la posibilidad de retomar o desarrollar nuevos proyectos de vida, proporcionando perspectivas para un aprendizaje significativo que parta de sus realidades y contextos específicos.

El objetivo central de las dimensiones andragógicas es acoger, reflexionar e implementar prácticas de enseñanza y aprendizaje dirigidas a los sujetos de la EPJA. Además de promover un debate teórico, es fundamental tomar conciencia de la EPJA en su diversidad, considerando las diferentes modalidades que se ofrecen y las variadas realidades que la componen. Este enfoque es la esencia de la confluencia de las dimensiones de la andragogía.

Andragogía: Dimensión - Sociogénesis y (meta)cognición para la EPJA

Para hablar de andragogía, exploraremos la sociogénesis y la (meta)cognición para la EPJA. Cuando el artículo 37 de la Ley de directrices y bases de la educación en Brasil prevé «[...] oportunidades educativas adecuadas, teniendo en cuenta las características de los estudiantes, sus intereses, condiciones de vida y de trabajo, mediante cursos y exámenes» (Lei n.º 9.394, 1996), tenemos un punto de partida fundamental para el aprendizaje en la EPJA. El educando se inserta en una realidad, en un contexto, en realidades complejas, en las que habrá contradicciones, configuraciones diversas de aspectos económicos, sociales, culturales e históricos. Todos estos elementos juegan un papel central en la sociogénesis del aprendizaje en la EPJA. Pero, ¿qué es la sociogénesis?

La sociogénesis está relacionada con el papel de la cultura en el desarrollo psicológico, cognitivo y socioemocional del individuo. Como presenta Bonin (2008), a partir de los escritos de Eliás y Vygotsky, actualmente se vislumbra una apertura interdisciplinaria y dialógica del conocimiento, basada en aspectos cognitivos, sociales, históricos y culturales para problematizar y comprender el aprendizaje, como lo refleja Tomasello (2003, p. 56) “En las sociedades humanas existen dos formas básicas de sociogénesis de dos o más individuos en interacción cooperativa”. La sociogénesis también difiere de otros procesos de desarrollo cognitivo como la ontogénesis y la filogénesis, complementándolos en eso:

Aunque el desarrollo de una persona comience en el momento de la concepción (herencia genética, biológica), no termina con el nacimiento. Siguiendo con el tema de la sociogénesis, Delizoicov et al. (2002) nos ofrecen reflexiones basadas en las teorías de Ludwik Fleck, cuando afirman que: “El conocimiento al que se refiere está íntimamente ligado a supuestos y condicionamientos sociales, históricos,

antropológicos y culturales y, al ser procesado, transforma la realidad” (Delizoicov et al., 2002, p. 56). La relación entre los procesos de aprendizaje y la cultura y la sociedad es, por tanto, una relación bidireccional entre factores internos y externos y la interacción entre el sujeto y el mundo que le rodea a lo largo de su vida y de su aprendizaje.

La sociogénesis también dialogará con otras teorías psicopedagógicas y de desarrollo cognitivo, tendencias pedagógicas y propuestas de enseñanza y aprendizaje para la EPJA, como sugieren los diferentes estudios organizados por Gadotti y Romão (2003) y Soares (2006). Para Gadotti (2014), la construcción social del conocimiento es una de las principales características que deben incluirse en la formulación de metodologías de enseñanza y estrategias didáctico-pedagógicas para la EPJA.

La interacción del sujeto de la EPJA con su entorno, sociedad y cultura es un punto fundamental para pensar estrategias, metodologías y prácticas de enseñanza. Existe una complejidad de aspectos a considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La sociogénesis y la metacognición de los sujetos de la EPJA nos desafían a pensar y proponer caminos didáctico-pedagógicos en esta dimensión de la andragogía. A partir de una revisión bibliográfica y de reflexiones sobre la andragogía, Noffs y Rodrigues (2011) desarrollan fundamentos que están en consonancia con las disposiciones de la LDB: “El proceso de aprendizaje se desarrolla en un orden: sensibilización (motivación), investigación (estudio), discusión (clarificación), experimentación (práctica), conclusión (convergencia) y puesta en común (sedimentación)” (p. 286). Así pues, tendamos un puente entre el proceso de aprendizaje y la metacognición, como capacidad de regular, estructurar, supervisar y organizar el propio aprendizaje y sus diferentes procesos cognitivos, en distintos niveles de complejidad.

Aprender a aprender, conocerse a sí mismo, evaluar y construir caminos para el propio aprendizaje: éstas son pautas metacognitivas. Como hemos visto en las definiciones de sociogénesis, habrá un número incalculable de variables en la sociedad y en la cultura que forman parte del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

La composición sociogénica y metacognitiva del aprendizaje en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es fundamental para acortar la distancia entre la teoría y la práctica. Cuando consideramos la organización del Currículo Nacional Común (BNCC) en términos de habilidades y competencias, vemos la presencia de diversos procesos cognitivos, que ofrecen oportunidades metacognitivas para la implementación de diferentes estrategias didáctico-pedagógicas. Sin embargo, es necesario enfatizar la falta de un abordaje específico de las asignaturas de la EPJA, especialmente en lo que se refiere a la educación de adultos (y ancianos) en el ámbito de las normas federales para la Educación Básica.

Llevando esta propuesta a la educación de jóvenes y adultos, tendremos lo que Oliveira (2004, 2007) refleja. En este punto, será fundamental el entrelazamiento con el papel central de la sociedad, la cultura, el contexto y la personalización del aprendizaje a partir de estas especificidades. Según la autora, la metacognición en la EPJA es a la vez un desafío y una posibilidad fructífera para abrir nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, considerando las especificidades regionales, locales y los conocimientos y prácticas de dichos sujetos.

Esto se debe a que para Oliveira (2004, 2007), la Educación de Personas Jóvenes y Adultas debe reconocer la diversidad cognitiva de los individuos, abordando tanto las dificultades comunes, como la operación con categorías abstractas y el uso de estrategias metacognitivas, como las singularidades culturales e intelectuales, promoviendo un ambiente de confrontación y encuentro entre culturas que respete y valore las diferencias individuales.

Si la sociogénesis y la metacognición son pilares fundamentales del aprendizaje de los sujetos de la EPJA y de sus historias de vida, entonces es posible relacionar sus características con los rasgos del aprendizaje de adultos y ancianos, siempre teniendo en cuenta las reflexiones hechas anteriormente sobre la presencia, relevancia y compleja configuración de la EPJA hoy, que también está constituida por jóvenes.

Según Vaillant y Marcelo (2012), el aprendizaje de adultos se caracteriza por el compromiso con objetivos realistas, la implicación personal que respeta las propias ideas y la autonomía, la resistencia a las imposiciones, la motivación interna que necesita condiciones favorables y la necesidad de confianza en entornos que muestren respeto y preocupación de este sujeto, por ejemplo, no utilizando materiales didácticos o similares de etapas regulares de la educación con adultos y jóvenes que formen parte de la EPJA.

Concluimos esta dimensión de la andragogía con reflexiones sobre el papel central y decisivo de una práctica pedagógica que aborde y comprenda la complejidad de los sujetos de la EPJA. Los procesos metacognitivos son fundamentales para reevaluar las prácticas pedagógicas, las metodologías de enseñanza, las estrategias de evaluación y la planificación educativa, entre otros aspectos que componen la totalidad educativa de jóvenes, adultos y ancianos. Además, analizamos cómo la sociogénesis dialoga con otras corrientes y teorías didáctico-pedagógicas, destacando el papel central de la cultura y de la sociedad en la práctica docente en diferentes realidades y contextos de la EPJA.

Andragogía: Dimensión - Aprendizaje cotidiano en las asignaturas de la EPJA

La vida cotidiana forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la EPJA. Jóvenes, adultos y personas de la tercera edad buscan iniciar o continuar sus estudios en la escuela a partir de sus vidas, experiencias y conocimientos previos. El contexto cotidiano, por tanto, marcará la diferencia en la formación psicopedagógica, socioemocional y laboral de estos estudiantes.

El aprendizaje cotidiano en la EPJA está constituido por el encuentro entre las experiencias de los estudiantes y su lectura del mundo y de su escolarización. Como señalan Gadotti y Romão (2005, p. 85) “Valorar los conocimientos previos de los estudiantes, su ‘lectura del mundo’, apoya el desarrollo de la oralidad, base para el aprendizaje de la lectoescritura”.

La lectura y la escritura son procesos cognitivos muy complejos. En el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA), es fundamental considerar la totalidad de sus segmentos, etapas y modalidades. La vida cotidiana desempeña un papel esencial, sirviendo como principio educativo fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. “Es necesario dar voz a los jóvenes y adultos, recuperar sus historias, sus ‘causos’, hacerlos interactuar con los textos, planteando hipótesis, validándolas o no, aunque la lectura inicial sea realizada por la voz del alfabetizador” (Gadotti y Romão, 2005, p. 85).

Volviendo a la correlación de la importancia de la vida cotidiana en la EPJA, este conocimiento diferente hará la diferencia, porque “Es en esta interacción entre sus conocimientos previos y los conocimientos presentes en los textos que los alfabetizandos construirán sus posibles significados” (Gadotti y Romão, 2005, p. 85).

Según Oliveira (2016), la importancia de la vida cotidiana en las diferentes trayectorias de aprendizaje es una realidad en las ciencias de la educación. Para el autor, existe una diversidad teórica, práctica y metodológica que involucra el tema de la vida cotidiana. Diferentes componentes curriculares, áreas de conocimiento, etapas y modalidades de la educación básica incluyen cada vez más la vida cotidiana en sus propuestas.

Oliveira (2016) nos enseña que el campo de los estudios sobre la vida cotidiana es ampliamente reconocido y está en expansión, caracterizándose por su diversidad y profundidad, abarcando desde las nuevas epistemologías hasta la filosofía de la diferencia, e integrando contribuciones de áreas como la antropología, la historia, la sociología y los estudios lingüísticos.

La importancia de la vida cotidiana en la EPJA debe ser perenne. Los materiales didácticos, las evaluaciones, la forma en que se establece el diálogo en los contratos pedagógicos, el desarrollo y uso de los recursos didácticos, el potencial de las metodologías activas de enseñanza y aprendizaje. Todos estos elementos pueden dialogar con la contextualización de contenidos, objetos de conocimiento y objetivos

de aprendizaje en los tres segmentos de la EPJA. Contenidos desconectados de la realidad de vida de estos estudiantes los llevarán a abandonar nuevamente la escuela, yendo en contra de los esfuerzos de permanencia y combate a la deserción, tan caros al trabajo de gestores y profesores de la EPJA.

Según Branco (1993), en el contexto educativo, las experiencias son moldeadas por objetivos, métodos de enseñanza y contenidos negociados, siendo necesario considerar el estilo interactivo y las características personales de los participantes, así como las reglas implícitas en las actividades realizadas.

Tomando el aporte y análisis de la cita anterior, el mismo autor considera que es posible revisitar la teorización constructivista e interaccionista desde la perspectiva de valorar la apertura dialógica al papel central de la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Branco, 2006). Es frecuente encontrar realidades educativas en las que los materiales y recursos de la EPJA son, de hecho, adaptaciones o reutilizaciones de las etapas educativas.

El aprendizaje cotidiano en la EPJA va en la dirección de valorar, rescatar y, sobre todo, resaltar el protagonismo de la modalidad en la escuela. Esta presencia de la cotidianidad en la práctica pedagógica de la EPJA rescatará diálogos, reflexiones, estudios y prácticas sobre los procesos cognitivos y metacognitivos pensados y puestos en práctica por y para los sujetos de la modalidad.

Además de la vida cotidiana de los educandos, siempre debemos correlacionar estos contextos con la diversidad de la propia EPJA, en sus segmentos y etapas. En la síntesis elaborada por Nepomuceno et al. (2020) vemos algunas de esas características de la importancia de la vida cotidiana en las primeras etapas del primer segmento, en el proceso de alfabetización y lectoescritura. Este mismo ejercicio de síntesis elaborado por los autores puede realizarse para los segmentos 2° y 3° de la EPJA, siendo su equivalencia con la enseñanza regular de la siguiente manera: 1° segmento: primeros años de la enseñanza primaria; 2.° segmento: últimos años de la enseñanza primaria; 3.° segmento: enseñanza secundaria. En cada caso, habrá diferentes aspectos y estrategias para aproximar los contenidos y temas de las etapas a las particularidades de la enseñanza y aprendizaje de esta modalidad, como se ejemplifica en la tabla 2:

Tabla 2. Modelo andragógico en la práctica

Principios	Indicadores	Caracterización
1-Necesidad de saber	El por qué	Los adultos necesitan saber por qué necesitan aprender algo antes de aprenderlo
	El qué	
	Cómo	
2- Autoconcepto del alumno (autodirección)	Autónomo	La autopercepción del adulto depende en gran medida de un movimiento hacia la autodirección.
	Autodirigido	
3-Experiencia del estudiante	Recurso/	Las experiencias previas del alumno proporcionan una gran cantidad de recursos para el aprendizaje.
	Modelos mentales	
4- Preparación del estudiante (tareas cotidianas)	Relacionado con la vida/	Los adultos suelen estar preparados para aprender cuando experimentan la necesidad de enfrentarse a una situación vital o realizar una tarea.
	Tarea del desarrollo	
5- Orientación hacia el aprendizaje	Centrado en el problema / Contextual	a orientación del aprendizaje de los adultos está centrada en la vida, la educación es un proceso de desarrollo de niveles de destreza para que alcancen su complejo potencial.

Principios	Indicadores	Caracterización
6- Motivación para aprender (interna)	Valor Intrínseco/ Recompensa personal	La motivación del aprendizaje adulto es más interna que externa.

Fuente: Adaptado de Knowles et al. (2009)

Al unir la vida cotidiana de los estudiantes, la EPJA y la vida cotidiana de los estudiantes, encontramos elementos de diálogo con reflexiones sobre el aprendizaje basado en problemas. Este es un ejemplo que puede ampliarse a otras áreas de conocimiento, componentes curriculares, segmentos y formas de prestación de la EPJA.

La vida cotidiana de jóvenes, adultos y ancianos está influenciada por experiencias que ocurren en diversas escalas, desde el nivel local hasta el regional, y muchas veces permeadas por informaciones y eventos nacionales y globales. En el ámbito de las Ciencias Humanas, temas como la tolerancia, el diálogo, la diversidad, la diferencia y la empatía son recurrentes y ampliamente abordados en diversos contenidos.

Pasemos ahora a nuestro segundo ejercicio. Continuemos reflexionando y proponiendo la práctica pedagógica del aprendizaje cotidiano para cada segmento de la EPJA. La presencia e implementación de esta dimensión andragógica de la EPJA va de la mano con los sentidos de la escuela y las elecciones de contenidos trabajados, por ejemplo, por Zabala (1998), cuando el autor dice que hay diferentes niveles y tipos de contenidos, y muchos de ellos, en el caso de la EPJA, necesitan estar relacionados con el contexto, las experiencias, la vida cotidiana y las vivencias de jóvenes, adultos y ancianos de la modalidad.

Según Zabala (1998), los contenidos educativos en la EPJA se clasifican en cuatro categorías: factuales, que implican el conocimiento de hechos y fenómenos concretos, conceptuales, que abarcan conceptos abstractos y principios relacionados con las relaciones de causa y efecto, procedimentales, que incluyen reglas, técnicas y habilidades, y actitudinales, que implican principios éticos para juzgar el comportamiento.

En las diferentes modalidades de provisión de la EPJA, existen demandas históricas del derecho a la educación en los primeros años de escolaridad que deben formar parte de las normas federales como la fundación, pero que están ausentes en sus prescripciones legales, yendo en contra de los logros históricos de la modalidad en lo que respecta a la educación de adultos y ancianos en el país. En este sentido, el primer segmento tiene un papel histórico aún mayor en la totalidad de la educación de la EPJA ofrecida por las redes de enseñanza.

Los esfuerzos por orientar y guiar la práctica pedagógica en el primer segmento hacia la alfabetización y la lectoescritura también deben considerar cuestiones como: la acogida del alumno en su primer contacto con la escuela, las experiencias previas de estudio en los primeros pasos de la escolaridad que fueron interrumpidas anteriormente, la importancia de las cuestiones fácticas, actitudinales, procedimentales y conceptuales en diálogo con el contexto y las experiencias de estos estudiantes, etc.

En el 2° segmento de la EPJA se ha producido una evolución en la complejidad de los procesos cognitivos, de aprendizaje y de las experiencias didáctico-pedagógicas. Hay indicios de un mayor uso de metodologías activas, trabajo en grupo, resolución de problemas, etc.

Es en este segmento donde a menudo encontramos una mayor posibilidad de diferenciación generacional, debido a que el proceso de juvenalización es más robusto. En estos casos, es importante que las actividades propuestas, así como las experiencias cotidianas de aprendizaje utilizadas como referencia, dialoguen con estas múltiples realidades y contextos, desde las rutinas laborales, escolares y familiares, así como posiblemente gustos, prácticas y experiencias más comunes a los jóvenes de la EPJA.

Una característica para reforzar en el 2° segmento es la mayor presencia de jóvenes en sus etapas. El diálogo con las demás etapas de la educación básica será fundamental para el 2° segmento. Es en este segmento de la EPJA que vemos, con mayor claridad, desafíos didáctico-pedagógicos de resignificación de las múltiples identidades de la EPJA, con demandas diversificadas a la práctica pedagógica de los profesores.

El tercer segmento de la EPJA equivale a la enseñanza media en las etapas de la educación básica. Partiendo de esta premisa, podemos ver que los objetivos de aprendizaje de este segmento serán similares a muchos de los cambios que la enseñanza secundaria ha experimentado en los últimos años.

La arquitectura del aprendizaje basada en una aproximación aún más estrecha entre la formación general básica en las áreas del conocimiento y los componentes curriculares con los itinerarios formativos y el mundo del trabajo está entre las principales características a trabajar en el 3.º segmento. Desde el Examen Nacional de Enseñanza Media, ENEM, hasta el reinicio de proyectos de vida inconclusos o no iniciados en las historias de vida de los sujetos de la EPJA, tenemos importantes aperturas, por ejemplo, para fortalecer este segmento en relación con la llegada de jóvenes, adultos y ancianos a la enseñanza superior o en la consolidación de la formación técnica para su desempeño profesional.

La construcción de propuestas curriculares de EPJA vinculadas a la formación profesional en sus diferentes modalidades es uno de los principales desafíos del 3er Segmento. También cabe destacar que el proceso de construcción de estas propuestas debe tener en cuenta las particularidades locales y regionales de la red de enseñanza, así como la amplia participación de gestores, docentes y comunidad escolar.

Andragogía: Dimensión - Formación para la ciudadanía y el mundo del trabajo

La relación entre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y el mundo del trabajo forma parte de la historia de la modalidad en Brasil. Esta relación está presente desde finales de la década de 1980, cuando la EPJA se fortaleció y alcanzó protagonismo en la Educación Básica, inicialmente con la Constitución de 1988 y posteriormente con la LDB de 1996 (Lei Nº 9.394, 1996).

Antes de profundizar en la importancia de la dimensión andragógica del mundo del trabajo y de la educación ciudadana, vamos a destacar las dos normativas mencionadas para tener un punto de partida sobre el tema. A continuación, destacamos dos puntos de las resoluciones sobre la orientación, estructuración y organización tanto de la EPJA como de la Formación Profesional y Tecnológica.

Por lo tanto, el objetivo principal de ofrecer la EPJA juntamente con la formación profesional es satisfacer la demanda histórica de esta modalidad y también ofrecer a los jóvenes, adultos y ancianos, que son sujetos de la EPJA, la oportunidad de tener una cualificación profesional o una formación técnica de nivel secundario.

En los tres segmentos de la EPJA es posible lograr una confluencia entre la formación ciudadana y la formación para el mundo del trabajo. Esta preocupación, apertura, reflexión y búsqueda de prácticas y experiencias exitosas en la oferta de la EPJA con la Formación Profesional y Tecnológica es lo que podemos observar en las afirmaciones de Ramos (2010), y también trabajadas por autores como Frigotto (2001), Costa (2013), Méndez (2013), entre otros autores.

Según Ramos (2010), la forma integrada de articulación en la educación considera la educación profesional como un derecho universal, argumentando que los privados de la educación básica no deben esperar a que ésta se complete para acceder a la educación profesional, reconociendo la profesionalización como un concepto amplio que abarca aspectos pedagógicos, económicos, sociológicos, psicológicos y ético-políticos, permitiendo a los trabajadores adultos, incluso a los poco escolarizados, consolidar y legitimar su situación profesional o adquirir una nueva formación.

El itinerario de una EPJA con una oferta integrada de formación profesional, técnica y tecnológica debe responder a una necesidad práctica del mundo laboral y debe seguir preceptos como los aspectos

económicos y culturales de la región o ciudad, las opciones debatidas y presentadas a la comunidad, la concordancia con los planes educativos municipales y estatales, etc.

El vínculo más importante que podemos establecer entre los itinerarios formativos y la dimensión andragógica de la formación ciudadana y la formación para el mundo del trabajo es que, al mismo tiempo, convergen objetivos de aprendizaje, habilidades, competencias, contenidos y temáticas tanto de la formación general básica como los orientados a la diversidad de la formación para el mundo del trabajo en carreras, ejes tecnológicos, formas de ocupación profesional, etc.

La EPJA, la formación ciudadana y la formación para el mundo del trabajo tendrán correlaciones y diálogos con las otras dimensiones de la andragogía presentadas anteriormente. También es posible relacionar este aprendizaje para el mundo del trabajo con estrategias didáctico-pedagógicas, fundamentos metacognitivos y enfoques de enseñanza-aprendizaje como las metodologías activas.

Cuando pensamos en la formación para el mundo del trabajo, no sólo en el caso de la EPJA, sino para toda la educación, habrá mucha proximidad con las propuestas didáctico-pedagógicas de metodologías activas, innovación y disruptividad en la educación, variabilidad de los ambientes de aprendizaje y otras reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la contemporaneidad.

Uno de los mayores desafíos para la formación ciudadana y para el mundo del trabajo en la EPJA está en la construcción del currículo, en conjunto con la Educación Profesional y Tecnológica. Los estados, el Distrito Federal, los municipios y las redes de educación tienen autonomía para tomar decisiones, dialogar y elegir sobre la oferta de la EPJA en conjunto con la Educación Profesional, teniendo en cuenta estos puntos, los cuales tratan de los elementos fundamentales y cruciales para la asistencia educativa en su conjunto, ofrecida en conjunto con la Educación Profesional y Tecnológica, que atienden a los desafíos y posibilidades del mundo del trabajo en relación con la EPJA.

La oferta de la EPJA en conjunto con la Educación Profesional abre diferentes posibilidades jurídicas, pedagógicas y psicopedagógicas para la formación ciudadana y para el mundo del trabajo en asociaciones intersectoriales entre las redes educativas y sus contextos de servicios, industriales o comerciales. En el eje tecnológico orientado al trabajo en el entorno industrial, podemos pensar en una oferta conjunta de EPJA y EPT con EPJA haciendo hincapié en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Una educación inclusiva y de calidad para todos es posible. Muchas empresas ofrecen prácticas o puestos de trabajo a personas con discapacidad, desde pequeñas y medianas empresas hasta grandes compañías industriales. Preparar a estos estudiantes para el mundo laboral es una de las formas en que la EPJA contribuye a su inserción o recolocación, mediante una formación integral, tecnológica y significativa para el mundo laboral.

Conclusiones

Este artículo ha presentado diferentes elementos didáctico-pedagógicos, sociales, demográficos y normativos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Hemos visto, por ejemplo, cómo la demanda social de EPJA está directamente relacionada con la complejidad de los principios que guían la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas de EPJA.

También hemos observado cómo las regulaciones de la educación básica necesitan ser revisadas y llevadas a la EPJA, que no está incluida como protagonista en las diferentes regulaciones y directrices de la educación básica. La Base Curricular Común Nacional y la Base Común Nacional de Educación Continua son algunas de estas regulaciones educativas. Al pensar, reflexionar y, sobre todo, proponer la relación entre esas normativas y la EPJA, estamos dando un paso esencial para el fortalecimiento de la modalidad como un todo en la educación básica brasileña.

Finalmente, cerramos nuestros estudios con las dimensiones de la andragogía, en diálogo con los demás elementos de la formación. Los sujetos de la EPJA y sus Historias de Vida, la sociogénesis y la (meta)cognición para la EPJA, el papel central del aprendizaje cotidiano en los sujetos de la EPJA y la

formación ciudadana y para el mundo del trabajo constituyen los pilares para correlacionar los aspectos teóricos y metodológicos de la EPJA con la realidad vivida por estudiantes y profesores.

Esto pone de relieve la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas a las características específicas de los estudiantes adultos en la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA). La investigación ha demostrado que la incorporación de las dimensiones de la andragogía en la práctica educativa puede promover una educación más inclusiva y eficaz, que satisfaga las necesidades y expectativas de los participantes en la EPJA.

La correlación entre las dimensiones de la andragogía y la realidad educativa de los estudiantes mostró el potencial para ampliar el alcance y el impacto de este tipo de enseñanza. Además, la investigación destacó la importancia de considerar aspectos pedagógicos, económicos, sociológicos, psicológicos y ético-políticos en la profesionalización de los estudiantes.

El análisis de contenido identificó temas y patrones emergentes, reforzando la necesidad de un enfoque crítico y reflexivo para implementar los elementos teóricos, prácticos y metodológicos de las dimensiones andragógicas. Por lo tanto, el estudio contribuye al fortalecimiento de la EPJA como una modalidad educativa que valora la diversidad y promueve el desarrollo integral de sus participantes.

References

- Arroyo, M. (2011). Educação de jovens e adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In M. Giovanetti, N. Gomes, & L. Soares (Eds.), *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Grupo Autêntica.
- Arroyo, M. (2006). Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In L. Soares (Ed.), *Formação de educadores de jovens e adultos* (pp. 17–32). Autêntica/SECADMEC/UNESCO.
- Bonin, L. F. R. (2008). Considerações sobre as teorias de Elias e de Vygotsky. In A. Zanella, et al. (Eds.), *Psicologia e práticas sociais* (pp. 19–27). Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: Co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-Posições*, 17(2), 139-155.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643632>
- Branco, A. U. (1993). Sociogênese e canalização cultural: Contribuições à análise do contexto das salas de aula. *Temas de Psicologia*, 3, 9–18.
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300003
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República do Brasil, https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Costa, C. B. (2013). Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: Trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. *Paideia*, 10, 59-83.
<https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2403>
- Delizoicov, D., Castilho, N., Cutolo, L. R. A., Ros, M. A. da, & Lima, A. M. C. (2002). Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: Contribuições a partir do referencial fleckiano. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 19, 52–69.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/10054>
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. de L. (2015). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia (Online)*, 19, 281–292.
<https://doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>
- Di Pierro, M. C. (2006). Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In L. Soares (Ed.), *Formação de educadores de jovens e adultos* (pp. 281–291). Grupo Autêntica.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido* (35. ed.). Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2001). Educação e trabalho: Bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, 19, 71–87.

- Gadotti, M., & Romão, E. J. (2005). *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta*. Cortez.
- Gadotti, M. (2016). *Educação popular e educação ao longo da vida*. CONFINTEA +6, Ministério da Educação, 1, 50–69.
- Gadotti, M. (2014). Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos. Moderna e Fundação Santillana. <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/por-uma-politica-nacional-de-educacao-popular-de-jovens-e-adultos/>
- Gadotti, M., & Romão, J. E. (2003). *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta* (6ª ed.). Cortez e Instituto Paulo Freire.
- González, Y. N., Troya, A. L. C., & Hernández, J. I. (2023). La orientación para la proyección individual y social en la educación de jóvenes y adultos: Un estudio mixto sobre los proyectos de vida. *Región Científica*, 2. <https://doi.org/10.58763/rc202389>
- Guerrero, J. G. (2020). La tercera edad: El derecho al aprendizaje a lo largo de la vida. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.670>
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *Aprendizagem de resultados: Uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa*. Elsevier e Campus.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2009). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Elsevier e Butterworth-Heinemann.
- Méndez, N. P. (2013). Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. In Stecanela, N. (Org.), *Cadernos de EJA* 1 (p. 42–53). Educus.
- Nepomuceno, M. S. L., Seabra, A. G., Fragoso, A. O., & Paula, C. S. (2020). Motivação e desempenho acadêmico entre alunos do primeiro ciclo de educação de jovens e adultos. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento* (Online), 19, 103–133. <https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v19n2p103-133>
- Noffs, N. A., & Rodrigues, C. M. R. (2011). Andragogia na psicopedagogia: A atuação com adultos. *Revista Psicopedagogia*, 28, 283–292. <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/577>
- Ochoa Gutiérrez, R., & Balderas Gutiérrez, K. E. (2021). Educación continua, educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida: Coincidencias y divergencias conceptuales. *Revista Andina de Educación*, 4, 67–73. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.8>
- Oliveira, I. B. (2016). Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. *MOMENTO - Diálogos em Educação*, 1, 33–50. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6108>
- Oliveira, M. K. de (2004). Ciclos de vida: Algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 211–229. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200002>
- Oliveira, M. K. de (2007). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In O. Fávero & T. D. Ireland (Eds.), *Educação como exercício de diversidade*. UNESCO/MEC/ANPED.
- Paiva, J. (Org.). (2019). *Aprendizados ao longo da vida: Sujeitos, políticas e processos educativos*. EDUERJ.
- Paiva, J. (2012). Formação docente para a educação de jovens e adultos: O papel das redes no aprendizado ao longo da vida. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, 21, 71–82. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2012.v21.n37.p%25p>
- Ramos, M. N. (2010). Implicações políticas e pedagógicas da EPJA integrada à Educação Profissional. *Educação e Realidade*, 35, 65–85. <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029>
- Simões, A. C. L. (2008). Intervenção precoce: Da concepção aos 6 anos (Contributos da filogênese, sociogênese e ontogênese). *Revista Educação Especial*, 21, 153–162. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/93>
- Soares, L. (Org.). (2006). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO.
- Tomasello, M. (2003). *Herança biológica e cultural*. In M. Tomasello (Ed.), *Origens Culturais da aquisição do conhecimento humano*. Martins Fontes.

- Treinta, F. T., Farias Filho, J. R., Sant'Anna, A. P., & Rabelo, L. M. (2014). Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. *Production*, 24, 508-520. <https://doi.org/10.1590/S0103-65132013005000078>
- Urgiles, M. (2022). Narrativas digitales como recurso educativo – motivacional para la enseñanza de estudiantes adultos: Una propuesta desde la andragogía. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6, 116–129. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3474
- Vaillant, D., & Marcelo, C. G. (2012). *Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Artes Médicas Sul Ltda.