





Experiences in the use of different teaching strategies in youth and adult education

Experiências do uso de diferentes estratégias de ensino na educação de jovens e adultos

Experiencias en el uso de distintas estrategias didácticas en la educación de jóvenes y adultos

Ana Carolina Bernardes Dulgheroff¹ , Antunes Ferreira da Silva² 

¹ Escola Técnica de Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

² Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

Autor correspondente:

Ana Carolina Bernardes Dulgheroff

E-mail: acbd@academico.ufpb.br

Como citar: Dulgheroff, A. C. B., & Silva, A. F. (2022). Experiences in the use of different teaching strategies in youth and adult education. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 3(1), e13494. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks3113494>

ABSTRACT

High dropout rates of youth and adult education (YAE) students are observed at all levels of education, identifying the need to adapt classroom practices. This work aimed to review reports of experiences of using different methodologies and teaching strategies in EJA. The survey was carried out in virtual libraries, in academic google and in theses and dissertations banks. Seventeen reports were selected, which collectively show that in order to obtain effective learning, it is necessary to take into account the social, cultural and political context in which the students are inserted and their needs, to value previous knowledge, using diversified strategies that favor the student autonomy, interdisciplinarity, dialogue, interaction and critical reflection.

Keywords: Evasion. Learning. Teaching methodology.

RESUMO

Altos índices de evasão dos alunos da educação de jovens e adultos (EJA) são observados em todos os níveis de ensino, identificando-se a necessidade de adequação das práticas em sala de aula. Este trabalho teve como objetivo revisar relatos de experiências do uso de diferentes metodologias e estratégias de ensino na EJA. O levantamento foi feito em bibliotecas virtuais, no google acadêmico e em bancos de teses e dissertações. Foram selecionados dezessete relatos que coletivamente mostram que para obter um aprendizado efetivo, é necessário levar em consideração o contexto social, cultural e político em que os alunos estão inseridos e suas necessidades, valorizar os conhecimentos prévios, lançando mão de estratégias diversificadas,

que favoreçam a autonomia do aluno, a interdisciplinaridade, o diálogo, a interação e a reflexão crítica.

Palavras-chave: Aprendizagem. Evasão. Metodologia de ensino.

RESUMEN

Se observan altas tasas de deserción de los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en todos los niveles educativos, identificándose la necesidad de adecuar las prácticas en el aula. Este trabajo tuvo como objetivo revisar relatos de experiencias de uso de diferentes metodologías y estrategias de enseñanza en EJA. La encuesta se realizó en bibliotecas virtuales, en google académico y en bancos de tesis y disertaciones. Se seleccionaron diecisiete informes, que en conjunto muestran que para obtener un aprendizaje efectivo es necesario tener en cuenta el contexto social, cultural y político en el que se insertan los estudiantes y sus necesidades, valorar los conocimientos previos, utilizando estrategias diversificadas que favorezcan la autonomía del estudiante, la interdisciplinariedad, el diálogo, la interacción y la reflexión crítica.

Palabras clave: Aprendizaje. Evasión. Metodología de la enseñanza.

INTRODUÇÃO

Os métodos de ensino compreendem o uso de um conjunto de ações com o intuito de alcançar os objetivos de aprendizagem propostos no planejamento. As estratégias de ensino ditam de que forma os conteúdos que foram planejados, serão organizados e desenvolvidos em sala de aula (Silva & Ploharski, 2011). Estratégias de ensino são:

[...] os procedimentos metodológicos intencionais utilizados pelo professor para promover processos cognitivos que permitam ao estudante a aquisição e incorporação do conhecimento e a sua mobilização em diferentes situações (Martins, 2018, p.258).

A escolha das estratégias de ensino a serem utilizadas em aula fica a critério da escola e do professor. No entanto, muitas vezes o conhecimento do professor acerca delas é limitado e conseqüentemente os mesmos não fazem uso de estratégias diversificadas, inovadoras e apropriadas, que levem em consideração o tipo de conteúdo a ser trabalhado (conceitual, procedimental, atitudinal ou factual) e as peculiaridades dos estudantes.

Um agravante ainda maior é que muitos professores do EJA não têm formação específica para atuar na modalidade, assim acabam exercendo com os alunos da EJA as mesmas práticas de ensino que utilizam com os do ensino regular (Jeffrey & Leite, 2016). Os conteúdos a serem desenvolvidos com o público EJA devem atender as necessidades e interesses deles, extrapolando os muros da escola, dando significado ao aprendizado. Além disso, as metodologias e artifícios pedagógicos empregados pelos docentes precisam ser flexíveis, já que devem levar em consideração a individualidade dos alunos e suas experiências anteriores. Existem diferentes maneiras de aprender, é importante colocá-las a disposição do aluno. Dessa forma é possível valorizar as diferenças, as experiências e os potenciais de cada aluno. As metodologias e estratégias a serem utilizadas em sala de aula devem favorecer o diálogo e o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem (Di Pierro, Vóvio & Ribeiro, 2008).

A educação de jovens e adultos e as fragilidades das metodologias de ensino

Conforme descrito na Lei nº 9.394 (Brasil, 1996, s.p.), “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” Portanto, ela visa reparar, equalizar e qualificar, formando cidadãos para pleno exercício de sua cidadania (Brasil, 2000). Diante das altas taxas

de evasão observada no ensino fundamental, médio e técnico dos alunos da EJA, identifica-se a necessidade de reavaliação e adequação das práticas utilizadas pelos professores em sala de aula. A responsabilidade do professor é muito grande, pois dependendo da metodologia que ele utiliza, ele acaba desestimulando o aluno e contribuindo mais uma vez para que esse aluno abandone os estudos ou reprove. Assim, considerando as peculiaridades desse público, é preciso que o professor escolha metodologias e estratégias de ensino que favorecem a interação, a autonomia dos alunos, que valorize suas experiências e conhecimentos prévios e principalmente, que escolha conteúdos que se adequem as necessidades dos estudantes, assim favorecendo a aprendizagem e formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade (Silva & Ploharski, 2011). No entanto, muitas vezes devido à falta de formação específica para atuação nesta modalidade de ensino e a um sistema de ensino engessado que ainda predomina no Brasil, em que os alunos recebem passivamente os conteúdos ministrados pelos professores, ainda é um desafio para os professores a escolha de artifícios pedagógicos adequadas ao público da EJA.

Estratégias de ensino

Existem várias estratégias metodológicas de ensino que podem ser utilizadas durante o desenvolvimento de uma aula. Entre elas destaca-se: a aula expositiva dialogada, a aula de campo, as atividades lúdicas, o seminário, a dramatização, o estudo de caso, a pesquisa, a experimentação laboratorial, as atividades individualizadas, o debate e o grupo de verbalização e observação (GVGO), o júri simulado, o mapa conceitual, o painel, a resolução de problemas, o portfólio, o estágio e o projeto interdisciplinar (Barros & Martins, 2019). No entanto, muitos professores não sabem quando e como utilizar essas estratégias de ensino. Assim esse estudo teve como objetivo compilar os diversos relatos de experiências do uso de metodologias e estratégias de ensino na EJA no Brasil, apresentando aspectos conclusivos sob a visão dos autores, que podem ser utilizados de base para a prática docente.

METODOLOGIA

Para isso, foi realizada uma revisão de literatura descritiva sobre as experiências do uso de diferentes estratégias de ensino na modalidade EJA. O levantamento bibliográfico foi feito nas bibliotecas virtuais: Scientific Electronic Library Online (SciELO), nas bases Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e no Google Acadêmico. Além disso, foi realizada uma busca nos bancos de teses e dissertações.

A pergunta norteadora foi: Quais estratégias de ensino favorecerem o processo de aprendizagem dos alunos da EJA?

Para a busca foram utilizados os descritores: metodologias de ensino, estratégias de ensino, estratégias metodológicas, educação de jovens e adultos. Os nomes das diferentes estratégias de ensino, também foram utilizadas para busca. Todos foram combinados entre si com a utilização dos operadores booleanos *AND* e *OR*.

Foram incluídos estudos originais que estavam disponíveis para leitura na íntegra e que foram publicados entre os anos de 2009 a 2019, em português. Assim como, teses e dissertações que tratavam sobre a temática.

RESULTADOS

Foram descritos nesta revisão dezessete relatos de experiências, sendo oito de artigos, oito de dissertações e um de tese. Essas publicações retratam experiências vivenciadas em 10 estados diferentes do Brasil, que contemplam todos as regiões. A Tabela 1 mostra quais as principais metodologias e estratégias de ensino foram descritas nesses trabalhos.

Tabela 1. Principais metodologias ou estratégias de ensino descritas nos relatos de experiência nos diferentes estados do Brasil.

METODOLOGIA OU ESTRATÉGIA DE ENSINO	ESTADO	REFERÊNCIA
Teatro	Paraná	Gonçalves & Dal-farra, 2018
	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
Aulas de campo	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
	Rio Grande do Sul	Bertoglio, 2013
Atividades lúdicas	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
	Rio de Janeiro	Veiga, 2016
	Rio Grande do Sul	Weber, Schwertner & Quartieri, 2019
	Goiás	Miranda, 2015
	São Paulo	Flores, 2013
Seminário	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
	Rio Grande do Sul	Nesello, 2010
	Amazonas	Matos & Platzer, 2018
Atividades de aplicação teoria à prática	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
	Amazonas	Matos & Platzer, 2018
Atividades individuais ou em grupo	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
	Paraná	Silva & Ploharski, 2011
	Rio Grande do Sul	Nesello, 2010
	Amazonas	Matos & Platzer, 2018
Aulas expositivas dialogadas	Rio Grande do Sul	Weber, Schwertner & Quartieri, 2019
	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
	Rio Grande do Sul	Weber, Schwertner & Quartieri, 2019
Simulação de caso	Rio Grande do Norte	Matos & Platzer, 2018
	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
Reflexão sobre acontecimentos da realidade	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
Contextualização	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
Aprofundamento da relação pedagógica	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
Práticas socializadoras (debates, troca de experiências)	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
Pesquisa	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
	Rio Grande do Sul	Nesello, 2010
	Amazonas	Matos & Platzer, 2018
	Rio Grande do Sul	Borges & Lima, 2017
Experimentação laboratorial	Rio Grande do Norte	Martins, 2018
	Rio Grande do Sul	Nesello, 2010
	Amazonas	Matos & Platzer, 2018
Mapa conceitual	Rio Grande do Sul	Nesello, 2010
Leitura de textos	Rio Grande do Sul	Nesello, 2010
	Rio Grande do Sul	Weber, Schwertner & Quartieri, 2019
Sequência didática	Minas Gerais	Moreira, 2015
	São Paulo	Ferreira & Vasconcelos, 2016
Projeto	Rio Grande do Sul	Bortollini, 2012
	Amazonas	Matos & Platzer, 2018
Metodologias ativas	Santa Catarina	Barretta, Silva & Júnior, 2019
Resolução de problemas	Rio Grande do Sul	Fonseca, 2012
	Distrito Federal	Vieira & Pinto, 2019

DISCUSSÃO

A primeira experiência a ser relatada, foi o uso do teatro como estratégia educativa em uma turma de alfabetização na modalidade EJA (1º segmento), representando o cotidiano de uma alcoolista (Gonçalves & Dal-farra, 2018). A peça de teatro teve como base a educação libertadora de Freire (1987), o teatro do oprimido, de Boal (1980), e o teatro espontâneo, de Moreno (1984).

A educação libertadora tem como objetivo preparar o aluno para entender e transformar a realidade em que vive, contribuindo com o processo de emancipação do mesmo da situação de opressão. Assim, tem como princípios fundamentais o diálogo, a problematização e a reflexão crítica (Freire, 1987). No entanto, ainda é um desafio articular a prática docente com os pressupostos da educação libertadora. Gonçalves & Dal-farra (2018) utilizaram o teatro como estratégia educativa para promover essa articulação, prática que favorece a livre expressão, o diálogo e conseqüentemente a interação entre os sujeitos e também a interdisciplinaridade.

O teatro espontâneo, diferente do convencional, não tem roteiro e nem papéis predefinidos, eles são construídos em tempo real no palco. Características que vão de encontro com o teatro do oprimido de Boal (1980) em que o enredo é construído na coletividade pelos atores e espectadores, através do diálogo e com base nas situações de opressão em que vivem. Portanto, o teatro da espontaneidade e do oprimido estimulam a criatividade, a expressão e o protagonismo de todos envolvidos, contribuindo com a redefinição de seus papéis na sociedade, o que converge com a pedagogia libertadora.

Segundo Gonçalves & Dal-farra (2018) o uso do teatro como estratégia pedagógica favoreceu o diálogo e interação entre os alunos e possibilitou aos alunos a oportunidade de participar ativamente no processo de construção do conhecimento acerca do alcoolismo. Além disso, o tema da peça foi escolhido pelos próprios alunos, dentro das necessidades deles, integrando a escola ao contexto social, dando significado ao aprendizado, contribuindo para formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade.

Silva & Ploharski (2011) relataram que as metodologias utilizadas por 6 professores da EJA em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba também é a que mais se adequa as necessidades dos alunos e que promova a troca de experiências. Eles relatam fazer uso de atividades individuais ou em pequenos grupos. Os docentes afirmam que a metodologia utilizada facilita e efetiva a aprendizagem dos alunos.

Martins (2018) investigou quais estratégias de ensino, segundo a experiência de 10 professores que lecionam em cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA de diversos campus do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), oportunizaram aprendizagens consideradas relevantes para o estudante. A pesquisa foi feita através de um questionário com uma série de perguntas. A pergunta que se refere a temática em questão foi a seguinte: Que tipos de estratégias metodológicas realizou que oportunizaram aprendizagens consideradas relevantes para o estudante? Os professores mencionaram a utilização de 16 tipos de estratégias de ensino, no entanto, as mais frequentemente relatadas foram: as aulas de campo, atividades lúdicas, seminário, atividades de aplicação teoria à prática e realização de atividades em sala. Segundo Martins (2018), os depoimentos dos professores apontam para utilização de práticas pedagógicas que tenham como base a contextualização e valorização dos saberes dos estudantes, mas que infelizmente, não contemplam a interdisciplinaridade.

As aulas de campo envolvem uma visita planejada a ambientes externos a sala de aula. Além de motivar os alunos a aprender, elas permitem que os estudantes tenham uma visão mais ampla e menos abstrata da temática ou fenômeno ou problemática estudada em sala de aula (Seniciato & Cavassan, 2004; Cordeiro & Oliveira, 2011). Assim as aulas de campo favorecem a interdisciplinaridade e a contextualização, facilitando a efetivação do aprendizado e contribuem para formação de um cidadão crítico e reflexivo.

A utilização das atividades lúdicas no processo de ensino não é uma abordagem atual, esta estratégia tem sido utilizada desde a Grécia Antiga. O trabalho com a ludicidade ajuda no desenvolvimento cognitivo, pois permite que os alunos construam o conhecimento de uma maneira acessível, dinâmica, divertida e criativa (Santo, 2012).

O seminário é uma estratégia que exige muita autonomia do aluno. Ele é preparado com base em um tema, de maneira individual ou em grupo, sobre o qual os alunos devem ler, se aprofundar, sintetizar e apresentar sob a coordenação de um docente. Através de seu desenvolvimento o aluno será capaz de pensar criticamente sobre o assunto, desenvolver sua capacidade de expressão e de aprender de maneira independente. Para que o seminário contribua efetivamente no aprendizado dos alunos, é importante que todos os alunos leiam sobre todas as temáticas a serem apresentadas antes, para que possam discutir após as apresentações. As principais dificuldades do uso dessa estratégia são: o professor conseguir estimular todos os alunos a discutir sobre a temática e o medo que os alunos têm de apresentar em público, devido principalmente a timidez, o medo do julgamento e a inexperiência (Marcheti, 2001). Assim o seminário deve ser trabalhado eventualmente e cuidadosamente com os alunos, para não ter um efeito desestimulador, especialmente com o público da EJA.

As atividades de aplicação teoria à prática são comumente utilizadas com alunos dos cursos de educação profissional (Martins, 2018). Ver e fazer na prática o conteúdo estudado na teoria contribui de maneira positiva para o processo de ensino aprendizagem.

A realização de atividades em sala de aula é uma estratégia muito interessante a ser desenvolvida com o público da EJA, já que os mesmos muitas vezes precisam de ajuda (mediação) para resolver os exercícios, além de terem pouco tempo para estudar em casa, pois normalmente trabalham e tem família (Martins, 2018).

Veiga (2016) relatou experiência do uso de um jogo didático como estratégia de ensino de Ciências para alunos do ensino médio, ofertado na modalidade EJA, do município de Seropédica, localizado no estado do Rio de Janeiro. A autora realizou uma avaliação diagnóstica verificando uma lacuna de conhecimentos. Utilizando-a de base, a autora construiu um jogo didático com perguntas e situações do cotidiano deles ligadas a temática, que foram respondidas pelos alunos em conjunto, proporcionando a interação entre os alunos e entre os alunos e professores e é claro dos alunos com o conteúdo. Os alunos participaram ativamente da atividade, construindo conhecimento acerca do tema. Ainda segundo a autora, os alunos após o jogo estreitaram o laço afetivo e de confiança com o professor, o que fez com que se sintam mais à vontade em participar das aulas e empolgados com a disciplina. Segundo Bertoglio (2013, p.79) "A adoção de uma postura afetuosa, bem-humorada e de tolerância e respeito às diferenças, torna o estudante mais disponível às propostas e à aprendizagem".

Para Nesello (2010) as disciplinas do ensino médio são usualmente trabalhadas de maneira descontextualizada e fragmentada, o que dificulta que os alunos entendam a aplicação prática desses conteúdos no dia a dia deles. Assim o pesquisador propôs trabalhar com uma turma de ensino médio da EJA, de uma escola privada de Flores do Campo, Rio Grande do Sul, de uma maneira interdisciplinar, acreditando que dessa forma poderia favorecer uma aprendizagem mais significativa. O autor conseguiu trabalhar as disciplinas de química e física concomitantemente. Inicialmente foram coletados dados sobre o cotidiano dos alunos e sua relação acadêmica e social e sobre o conhecimento prévio, para entender a real necessidade dos alunos. Em seguida foi realizada uma abordagem teórica sobre os conteúdos, usando leitura de textos, seminários, mapa conceitual e pesquisa. Todas essas práticas foram seguidas de diálogo. Foi proposto também a realização de atividades em sala abordando conteúdos de várias disciplinas. A medida em que as práticas eram desenvolvidas o pesquisador relata que foi possível observar a falta de domínio, por parte dos alunos, de conhecimentos básicos, como o significado das palavras, daí a importância de o professor conhecer os alunos, entender suas limitações e dificuldades. Como poderiam ser trabalhados conteúdos específicos, se havia necessidade antes de trabalhar conceitos básicos? Esse relato reforça a necessidade de

execução das práticas docentes de maneira interdisciplinar e não fragmentada como comumente é realizado. Neste caso, por exemplo, para os alunos aprenderem física e química, os docentes precisaram trabalhar antes conhecimentos básicos de português e matemática. Após o embasamento teórico, os conteúdos também foram trabalhados de maneira interdisciplinar no laboratório de Ciências. Segundo o pesquisador os alunos se mostraram curiosos, motivados e participativos durante as aulas. Com o intuito de avaliar o real impacto de trabalhar os conteúdos de maneira inovadora e interdisciplinar no efetivo aprendizado dos alunos, ele resolveu trabalhar o conteúdo de maneira fragmentada e tradicional utilizando aula expositiva e segundo ele foi notável na feição dos alunos e posteriormente em suas falas o descontentamento com a metodologia. Segundo o autor trabalhar com os alunos de maneira interdisciplinar e prática motivou os alunos a ter interesse em aprender.

As aulas práticas dão aos alunos a oportunidade de entender a aplicabilidade do conteúdo, aprender a trabalhar em grupo e a resolver os problemas que vão surgindo ao longo da prática, desenvolver habilidades manuais, além de ajudar os alunos a refletir, tirarem suas dúvidas e sedimentar os conteúdos trabalhados na teoria.

Fonseca (2012) utilizou a metodologia de ensino baseada na resolução de situações-problemas da vida real, com o objetivo de propiciar a aprendizagem de análise combinatória aos alunos EJA do Instituto Federal de Farroupilha, Campus Alegrete. Para isso, a estratégia de ensino utilizada foi a resolução de atividades por uma dupla de alunos e um jogo didático, seguida de apresentação e discussão das estratégias utilizadas por cada dupla, para resolver os problemas. Segundo a autora a metodologia baseada em resolução de problemas, sem prévia exposição dos conteúdos, contribuiu de maneira positiva para aprendizagem dos alunos. Toda a sequência didática utilizada nas aulas, foi disponibilizada para ser utilizada por interessados. Segundo a pesquisadora, a resolução de problema não deve ser utilizada como última estratégia de ensino de um conteúdo, mas sim, como primeira, pois dá oportunidade aos alunos de resolverem os problemas da sua maneira e de construir conhecimentos novos.

Bortollini (2012) propôs para os alunos de um curso PROEJA-FIC de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, a construção do projeto de um empreendimento, desde a planta baixa, custos, até a maquete, para ensino de Geometria, utilizando de base os conhecimentos prévios dos alunos, especialmente os de matemática. O tipo de empreendimento foi escolhido pelos alunos, com base em seus interesses. Segundo relatos dos alunos, o fato de utilizar seus conhecimentos prévios, fez com que eles se sentissem mais confiantes e valorizados. E segundo a autora, a atividade propiciou uma aprendizagem significativa para os alunos, pois o projeto foi idealizado e desenvolvido conforme as necessidades de cada um dos grupos de alunos.

Moreira (2015) elaborou e validou uma sequência didática para ensino para ensinar Ciências aos alunos da EJA do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Sabará, Minas Gerais. A sequência didática incluía como artifícios pedagógicos o uso de jogos, imagens, vídeos, animações, aula prática e estudo de caso. O tema escolhido para ser trabalhado foi: o sol, a terra e os seres vivos e esse tema foi escolhido a partir da realidade vivenciada pelos próprios educandos. Segunda a autora, a utilização da sequência didática propiciou um processo de ensino-aprendizagem mais amplo, dinâmico, prazeroso e significativo e a integração entre os conteúdos da disciplina.

Uma outra abordagem também muito interessante, foi desenvolvida por Bertoglio (2013) com alunos da EJA para ensino de Ciências em uma escola municipal de Porto Alegre. Foi desenvolvido um programa de atividades que incluía uma visita a um museu interativo. Assim, após trabalhar os conteúdos em sala de aula, foi realizada uma visita mediada pela pesquisadora ao museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS, que seguiu um roteiro planejado. Em um outro momento foi realizada uma reflexão e avaliação da visita. Segunda a autora, a visita ao museu não só complementou o conhecimento adquirido em sala de aula, mas oportunizou um processo de ensino-aprendizagem mais atrativo, interativo e interdisciplinar.

Os museus são espaços não formais de ensino que oportunizam a vivência de uma grande diversidade de experiências. Segundo Bamberger & Tal (2006), as visitas guiadas em museu são divididas em três tipos: livre escolha, escolha limitada e sem escolha. No caso da livre escolha, não existe uma delimitação de espaço, o aluno pode visitar qualquer exposição, sem limite de tempo, sem direcionamento e nenhuma atividade é proposta ao estudante. A escolha limitada, subdivide-se em dois tipos: um em que o espaço a ser explorado é restrito, mas o aluno escolhe em que ordem e com que grupo explorar, para responder a atividade proposta pelo professor; e outro, em que o espaço não é limitado, o aluno pode escolher quais espaços explorar de acordo com os questionamentos que ele recebeu do professor. Em ambos os casos normalmente ocorre interação entre os alunos e entre os alunos e os professores. E por último, nos casos em que o aluno não escolhe, a visita é toda controlada no tempo e espaço por um guia ou pelo professor, quase não existe interação entre os sujeitos envolvidos. Segundo os autores, visitas com escolha limitada são as que mais contribuem com o aprendizado dos alunos. Segundo Bertoglio (2013), para que as visitas em museus contribuam efetivamente no aprendizado, é necessário que o professor deixe bem claro quais os objetivos de aprendizagem e planeje e medeia a visita em consonância com esses objetivos.

Vieira & Pinto (2019) utilizaram metodologias dialógicas, interventivas e libertadoras a partir de uma abordagem histórica, social e cultural no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, assim como da matemática, geografia e história para jovens e adultos da cidade de São Sebastião, DF. Inicialmente procurou-se conhecer os estudantes e suas necessidades. A partir daí, o processo de aprendizagem foi desenvolvido utilizando diferentes estratégias, com base nas situações-problemas-desafios da própria comunidade, levantadas pelos alunos, como saúde, segurança, violência nas escolas, educação, preconceito, transporte e saneamento básico. Como estratégias foram utilizadas rodas de conversas, produção de cartazes e textos coletivos e cartas endereçadas ao administrador regional que abordavam os problemas enfrentados pela comunidade e a forma de superá-los. Após as discussões dos problemas a nível local, a turma manifestou interesse em discutir problemas a nível nacional, que foi trabalhado através da leitura, construção de frases representando o sentimento deles acerca da temática e discussão crítica. Segundo as autoras, os alunos se tornaram mais seguros, reflexivos, críticos e empoderados, atuando ativamente no processo de mudança da realidade em que vivem, tornaram-se referência para a comunidade e seus filhos.

Weber, Schwertner & Quartieri (2019) realizaram uma entrevista com 10 professores do EJA de Ensino Fundamental, do Estado do Rio Grande do Sul, com o intuito de entender quais estratégias de ensino eles utilizam com suas turmas multigeracionais. Os docentes relataram a utilização de uma grande diversidade de estratégias, sendo que as mais citadas foram: trabalhos em dupla ou grupo, aulas expositivas e dialogadas, reprodução, leitura e desenvolvimento de textos e resumos. Eles também fazem uso de pinturas, análise de vídeos, filmes, documentários e imagens e lançam mão de oficinas e jogos, como caça-palavras. Os professores também citaram que preparam exercícios de diferentes níveis de complexidade para contemplar os diferentes ritmos de aprendizagem e não desestimular os alunos. Segundo a percepção dos professores, para que aluno da EJA tenha êxito na escola, é necessário que o professor faça uso de estratégias diversificadas, escolhidas a partir das peculiaridades de cada turma.

Borges & Lima (2017) relataram a experiência da utilização de uma sequência didática que considera a pesquisa como princípio educativo para alunos da EJA. As atividades de ensino foram desenvolvidas durante a disciplina de Ciências, em 7 encontros, com 26 alunos de uma escola pública de um município do Rio Grande do Sul. Inicialmente foi observado por parte dos alunos uma resistência ao diálogo, provavelmente devido à baixa autoestima dos alunos, a vergonha e o medo das críticas. Observou-se também que eles tinham dificuldade em trabalhar em grupo. Segundo as autoras, essas práticas demonstram que muitas vezes o professor se preocupa mais em transmitir de maneira acelerada os conteúdos conceituais e deixam de lado

o trabalho com os conteúdos atitudinais em sala de aula. Os alunos estavam acostumados a serem passivos em sala de aula, assim essa mudança de atitude foi construída ao longo dos encontros conforme os alunos iam se sentindo estimulados, mais confiantes e suas ideias eram valorizadas e respeitadas. Analisando os resultados das práticas, as pesquisadoras puderam identificar o surgimento de três categorias: (1) mudança de atitude por parte dos alunos, que passaram a ser ativos em sala de aula, fazendo suas colocações e argumentando, aceitando que poderiam errar e além disso notou-se que os alunos passaram a valorizar o trabalho em grupo; (2) aprofundamento dos conteúdos conceituais, necessidade percebida pelos próprios alunos, a partir da constatação da falta de embasamento teórico durante as discussões e preparo dos materiais; (3) aprimoramento dos conteúdos procedimentais, percebido pelas pesquisadoras, graças ao desenvolvimento de habilidades por parte dos alunos, como a de comunicação, pesquisa e produção de material educativo, como jogos didáticos, cartazes e mapa conceitual. Segundo o relato, a utilização dos princípios do Educar pela Pesquisa, favoreceu de maneira positiva o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia dos alunos, independentemente do tipo de conteúdo a ser trabalhado, atitudinal, conceitual ou procedimental.

Miranda (2015) relata em sua dissertação de mestrado a experiência do uso de jogos pedagógicos no ensino de química para alunos da EJA, pertencentes a rede pública estadual da cidade de Trindade em Goiás. As atividades foram desenvolvidas com duas turmas, uma, referente ao 2º ano e outra ao 3º ano. Inicialmente a pesquisadora trabalhou com um jogo didático abordando conteúdos já trabalhados pelo professor em sala de aula. Posteriormente, ela propôs que os alunos criassem jogos educativos, que abordasse um conteúdo ainda não trabalhado em sala de aula. É importante ressaltar que a participação dos alunos era voluntária. Foram observadas algumas dificuldades e desinteresse inicial por parte de alguns alunos, segundo a autora, provavelmente porque alguns adultos acreditam que jogos são atividades infantis e associadas mais a recreação do que ao ensino. No momento de construção dos jogos, primeiramente os alunos se sentiram incapazes de realizar a atividade proposta, mas à medida em que discutiam a temática, as dificuldades eram superadas, conseguindo assim de maneira cooperativa, atingir o objetivo de aprendizagem. Apesar dessas e outras dificuldades encontradas ao longo do processo, Miranda (2015) relata que os jogos educativos auxiliam o professor em suas práticas em sala de aula e favorecem a aprendizagem inclusive por parte dos alunos da modalidade EJA de ensino. Isso porque, propicia um processo de ensino-aprendizagem mais interativo, dinâmico e divertido, criando ou fortalecendo inclusive a relação entre os alunos e entre os alunos e o professor.

Flores (2013) também fez uso de atividades lúdicas, como jogos, com o intuito de ensinar conteúdos de matemática para alunos da EJA de uma escola municipal de Jundiá. Inicialmente a autora trabalhou com os alunos comparando a linguagem materna com a algébrica, conscientizando os alunos da importância de se conhecer os símbolos ou expressões utilizadas nas equações algébricas, para que os alunos possam ler e entendê-las. Posteriormente, os conteúdos foram trabalhados utilizando atividades lúdicas, buscando mostrar que é possível aprender matemática de uma maneira menos formal, mais acessível e divertida, diminuindo assim o abismo observado entre muitos alunos e os conhecimentos da matemática. O uso de jogos possibilitou que os alunos participassem mais ativamente do processo de construção do conhecimento acerca da temática em questão. Segundo a autora, os alunos apresentaram bastante dificuldade em entender e resolver as expressões algébricas e equações de primeiro grau, necessitando de mediação frequente do professor durante o processo. No decorrer das aulas, observou-se uma diminuição dessa necessidade e ao final apesar de ainda serem identificados erros na construção e interpretação de escritas algébricas, observou-se uma evolução significava dos alunos.

Os alunos, especialmente da EJA, têm muita dificuldade em aprender os cálculos químicos, assim Ferreira & Vasconcelos (2016) com intuito de facilitar a aprendizagem desse

conteúdo, elaboraram uma sequência didática de cálculos químicos integrando a ciência, com a tecnologia e a sociedade. A sequência didática foi aplicada para 42 alunos da EJA de uma escola estadual de São Paulo. Os resultados do pré-teste e pós-teste mostraram que os alunos aprimoraram muito seus conhecimentos acerca dos cálculos químicos e ainda aprenderam de que forma esse conhecimento pode ser utilizado no seu dia a dia, dessa forma contribuindo para a formação de um cidadão mais crítico.

Barretta, Silva & Júnior (2019) relataram a experiência pedagógica do uso de metodologias ativas com duas turmas do Curso Técnico em Agroindústria integrado ao ensino médio na modalidade EJA do Instituto Federal Catarinense, em Camboriú, Santa Catarina. Os pesquisadores utilizaram para planejar suas práticas pedagógicas os três momentos pedagógicos (problematização inicial, organização do conhecimento, aplicação do conhecimento) descritos por Barretta, Silva & Júnior (2019, p. 11 *apud* Delizoicov, 2008), a utilização da imaginação, do jogo e de atividades práticas (Barretta, Silva & Júnior, 2019, p. 11, *apud* Ketamo, 2007) e a aprendizagem baseada em problemas (PBL), apresentada por Leite & Esteves (2005). Segundo Barretta, Silva & Júnior (2019) o aspecto que mais dificulta a aprendizagem dos alunos é entender a aplicação prática do conteúdo teórico aprendido em sala de aula. O uso de metodologias ativas ajuda a superar esse obstáculo, já que estabelece essa relação entre a teoria e a prática. Além disso, diferente das metodologias tradicionais, no caso das metodologias ativas, o aluno é o protagonista no processo de construção do conhecimento, o que favorece o desenvolvimento da autonomia do mesmo. Segundo os autores o uso de metodologias ativas com os jovens e adultos teve um impacto positivo na aprendizagem, pois propiciou uma prática baseada no diálogo e na interação. Eles observaram também, a necessidade de utilizar estratégias de ensino diferentes em cada turma, notou-se que as mesmas apresentavam tempos e ritmos diferentes de aprendizagem, reafirmando assim a necessidade constante do professor refletir sobre suas práticas.

A última experiência relatada neste artigo, foi a de Matos & Platzer (2018), que perguntaram para sete professores que atuam no 2º segmento da EJA de duas escolas de Manaus, Amazonas, quais as estratégias de ensino eles utilizam em suas práticas. Os professores relataram fazer uso de uma grande diversidade de estratégias para tentar tornar as aulas mais dinâmicas e estimuladoras, entre elas: aulas tradicionais expositivas, aulas práticas, desenvolvimento de projetos, atividades individuais ou em grupo, pesquisa na internet e elaboração de seminários. Uma professora relatou que apresenta dificuldade de trabalhar com seminários, pois demanda muito tempo e também com produção e leitura de textos.

CONCLUSÃO

Conclui-se que, para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, o docente precisa considerar os seguintes fatores ao escolher as metodologias e estratégias de ensino a serem utilizadas: (1) as experiências e o conhecimento prévio dos alunos; (2) as necessidades dos alunos; (3) o contexto social, cultural e político em que os alunos vivem; (4) ritmo de aprendizado, potencialidades e a faixa etária dos alunos. É importante que a escola e o professor se apoiem em práticas que vão além da transmissão de conteúdo, ou seja, que contribuam para formação de indivíduos capazes de exercer plenamente sua cidadania, atuando como protagonistas da transformação da realidade social em que vivem. Assim, se faz necessário utilizar metodologias diversificadas e priorizar as ativas e que possibilitem a interdisciplinaridade, interação e o diálogo, para que os alunos participam ativamente da construção do conhecimento, desenvolvam autonomia, visão crítica e reflexiva e aprenda através da relação (troca) com seus pares. O professor do EJA precisa lembrar que os alunos têm sede de aprendizado, o que favorece o processo. Por fim, as suas práticas educativas precisam estar subordinadas as práticas sociais.

Não existe um método ou estratégia de ensino mais adequada para o ensino na modalidade EJA. O mais importante é que o professor tenha domínio e saiba utilizar as diferentes metodologias, de acordo com a necessidade dos alunos e tipo de conteúdo a ser trabalhado. Ainda para favorecer a aprendizagem efetiva, é importante que o professor fortaleça a sua relação com os alunos, desenvolvendo assim uma relação de empatia e de afeto mútuo.

As experiências relatadas neste estudo, servem como base para os professores que trabalham com a EJA repensem suas práticas em sala, desenvolvendo atividades mais diversificadas, que promovam a interdisciplinaridade, a contextualização e autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, os estudantes precisam ter o papel principal na construção do conhecimento e o professor ser só um mediador.

AGRADECIMENTOS: Não aplicável.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Dulgheroff, A. C. B.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante; Silva, A. F.: revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE: Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Bamberger, Y. & Tal, T. (2006). Learning in a personal context: levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museum. *Science Education*, 91(1), 75-95. <https://doi.org/10.1002/sce.20174>
- Barretta, C., Silva, P. J. & Júnior, L. Á. M. (2019). O uso de metodologias ativas na educação de jovens e adultos integrada a educação profissional. *Revista EJA em debate*, 8(14), 1-22. Recuperado de: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2613>
- Barros, R. B. & Martins, F. I. B. B. (2019). *Curso de Especialização em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos* [apostila da disciplina de Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional]. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte.
- Bertoglio, D. S. (2013). *Estratégias pedagógicas para o ensino de Ciências na EJA incluindo atividades em um museu interativo*. Dissertação de mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Faculdade de Física, PUCRS, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3082/1/000448675-Texto%2bCompleto-0.pdf>
- Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido: teoria y práctica*. México: Patria.
- Borges, T. D. B. & Lima, V. M. R. (2017). O educar pela pesquisa como alternativa pedagógica para o ensino de ciências na educação de jovens e adultos. *Experiências em Ensino de Ciências*, 12(5), 157-176. Recuperado de: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID385/v12_n5_a2017.pdf
- Bortollini, V. R. (2012). *Aprendizagem de geometria a partir de saberes, vivências e interações de alunos da EJA numa escola pública*. Dissertação de mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Faculdade de Física, PUCRS, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3092/1/000439490-Texto%2bCompleto-0.pdf>
- Brasil. (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2000). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 09 de junho de 2000. Brasília: MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Recuperado de: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf
- Cordeiro, J. M. P. & Oliveira, A. G. (2011). A aula de campo em geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. *Revista Geografia* (Londrina), 20(2), 99-114. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/322316683_A_aula_de_campo_em_geografia_e_suas_contribuicoes_para_o_processo_de_ensino-aprendizagem_na_escola
- Di Pierro, M. C., Vóvio, C. L. & Ribeiro, E. (2008). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO. Recuperado de: <http://www.ceeja.ufscar.br/alfabetizacao>

- Ferreira, K. M. & Vasconcelos, T. H. (2016). O efeito de uma sequência didática de cálculos químicos no contexto da EJA. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 12(24), 1-26. Recuperado de: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/3296/2634>
- Flores, S. R. (2013). *Linguagem matemática e jogos: uma introdução ao estudo de expressões algébricas e equações do 1º grau para alunos da EJA*. Dissertação de mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5935/5148.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fonseca, J. A. (2012). *Análise combinatória na educação de jovens e adultos: uma proposta de ensino a partir da resolução de problemas*. Dissertação de mestrado em Ensino de Matemática, Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/67877>
- Gonçalves, F. C. L. & Dal-Farra, R. A. (2018). A educação libertadora de Paulo Freire e o teatro na educação em saúde: experiências em uma escola pública no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, 29(3), 401-422. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0159>
- Jeffrey, D. C. & Leite, S. F. (2016). Qualidade de ensino na modalidade EJA sob a ótica dos docentes. *Olh@res*, Guarulhos, 4(1), 8-26. <https://doi.org/10.34024/olhares.2016.v4.525>
- Leite, L. & Esteves, E. (2005). Ensino orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino da Física e Química. In: SILVA, B.; ALMEIDA, L. (Eds.). Comunicação apresentada no VIII CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. Braga: CIED - Universidade do Minho, p. 1751-1768. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5537>
- Marchetti, A. P. C. (2001). Aula expositiva, seminário e projeto no ensino de engenharia. Um estudo exploratório utilizando a teoria das inteligências múltiplas. 2001. 179f. Dissertação de mestrado em Engenharia de Produção, Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, Brasil. Recuperado de: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18140/tde-05102001-002300/publico/tdm.pdf>
- Martins, F. I. B. B. (2018). *Do Currículo Prescrito ao Currículo em Ação no PROEJA Técnico: A (Re)Construção de um Referencial Curricular Integrado para o IFRN Universidade do Minho Instituto de Educação*. Tese de doutorado em Ciências da Educação Especialidade de Desenvolvimento Curricular, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/58975>
- Matos, M. D. C. & Platzer, M. B. (2018). Práticas pedagógicas na EJA: as vozes de professores acerca das estratégias de ensino e o uso de materiais didáticos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 6, 223-235. Recuperado de: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5706>
- Miranda, A. F. S. (2015). *Jogos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem em química na modalidade educação de jovens e adultos*. Dissertação de mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiás, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4924>
- Moreira, A. E. R. (2015). *O sol, a terra e os seres vivos: uma proposta de sequência didática para o ensino de ciências na educação de jovens e adultos*. Dissertação de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Recuperado de: http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170302111440.pdf
- Moreno, J. L. (1984). *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus.
- Nesello, L. J. (2010). *A experimentação como possibilidade de contemplar a interdisciplinaridade*. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas, Centro Universitário Univates, Lageado, Brasil. Recuperado de: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/111>
- Santo, E. E. (2012). Educação lúdica da Paideia à contemporaneidade: elementos para uma práxis educativa no ensino de jovens e adultos. *Revista Intersaberes*, 7(13), 159-177. Recuperado de: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=-Os4S2QAAAAJ&citation_for_view=-Os4S2QAAAAJ:5nxA0vEk-isC
- Seniciato, T. & Cavassan, O. (2004). Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências: um estudo com alunos do ensino fundamental. *Ciênc. educ.* (Bauru), Bauru, 10(1), 133-147. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132004000100010>
- Silva, J. B. & Ploharski, N. R. B. (2011). A metodologia de ensino utilizada pelos professores da EJA-1º segmento em algumas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. *Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Recuperado de: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5067_2554.pdf

Veiga, L. L. A. (2016). *A educação de jovens e adultos: histórico, panorama e proposta de intervenção pedagógica por meio do lúdico*. Dissertação de estrado em Educação em Ciências e Matemática, Instituto de Educação, Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, Brasil. Recuperado de: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2325>

Vieira, M. C. & Pinto, L. O. (2019). Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, 35, e192556. <https://doi.org/10.1590/0102-4698192556>

Weber, D. M., Schwertner, S. F. & Quartieri, M. T. (2019). “Do tradicional eles estão cansados, eles não querem mais...”: estratégias de ensino e recursos educacionais nas turmas multigeracionais de EJA. *Atos de Pesquisa em Educação*, 14(2), 457-477. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n2p457-477>

Recebido: 13 de janeiro de 2022 | **Aceito:** 22 de fevereiro de 2022 | **Publicado:** 25 de março de 2022



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.