



REFLEXÕES DOS EDUCADORES DA EJA

SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Juliane Retko Urban

Antonio Carlos Frasson

2024

JULIANE RETKO URBAN
ANTONIO CARLOS FRASSON

REFLEXÕES DOS EDUCADORES DA EJA

SOBRE O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS



4.0 Internacional

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

Sumário

1 Apresentação	4
<hr/>	
2 Introdução	6
<hr/>	
3 Formação docente para a educação de jovens e adultos	24
<hr/>	
4 Metodologias Ativas na Educação de Jovens e Adultos	28
4.1 Instrução pelos colegas	32
4.2 Aprendizagem Baseada em Problemas	41
4.3 Problematização pelo Arco de Maguerez	50
<hr/>	
5 Reflexões dos educadores da EJA: saberes docentes e metodologias ativas	59
5.1 Saberes docentes	59
5.2 Metodologias ativas	62
<hr/>	
6 Referências	66
<hr/>	

1 Apresentação

Ao se pensar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na formação dos educadores para a modalidade, faz-se necessário refletir sobre se existe e como acontece formação para os educadores desta modalidade.

Ser educador na modalidade da EJA é um exercício de permanente aprendizagem, pois, nem sempre esses educadores têm na formação inicial preparação para atuar na modalidade e, na maioria das vezes, é durante a trajetória na docência que buscam a aprendizagem de novos conhecimentos pedagógicos.

Assim, a formação do educador acontece ao longo da carreira profissional, iniciando na graduação e prosseguindo por formações continuadas no decorrer da vida profissional. Nesse processo há construção de conhecimentos, o qual é importante para sua formação e atuação em sala de aula.

A formação continuada de educadores tem sido objeto de estudo e discussões acadêmicas, pois aprimora os conhecimentos e é requerida para a construção dos saberes docentes e com o aperfeiçoamento dos saberes que as práticas são transformadas.

Hoje em dia, as transformações acontecem a todo momento e na área de educação pode acompanhar essas mudanças com a inserção de novas estratégias de ensino e isso gera um ambiente de aprendizagem propício para as metodologias ativas.

As metodologias ativas são estratégias de ensino que instigam a proatividade e o desenvolvimento pessoal, desloca-se de uma aprendizagem de memorização para uma aprendizagem auto formativa.

Na metodologia ativa, no percurso pelo aprender acontece o envolvimento tanto do educador quanto do educando. Aos educadores cabe planejar e elaborar as atividades para que o educando se sinta motivado a ir em busca de sua aprendizagem. Aos educandos cabe participar do processo de aprendizagem de forma ativa, buscando com autonomia as lacunas de seu conhecimento.

Esse produto educacional, organizado no formato de e-book, é parte integrante da tese de doutorado intitulada: “A formação docente e as Metodologias Ativas na Educação de Jovens e Adultos”, da pesquisadora Juliane Retko Urban, sob orientação do Professor Doutor Antonio Carlos Frasson, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Ponta Grossa.

Essa publicação é fruto da pesquisa realizada junto aos educadores que atuam na modalidade da EJA, pertencentes ao Núcleo Regional de Ponta Grossa (NRE-PG), no período de março a junho de 2024. Seu objetivo é o de colaborar na construção de conhecimentos a respeito das metodologias ativas visando a aplicação com os educandos da modalidade.

Os educadores participaram de uma pesquisa, via questionário, onde puderam relatar suas experiências, dificuldades e percepção sobre os saberes docentes e o uso de metodologias ativas em sala de aula.

Nesse e-book encontrará reflexões dos educadores da EJA, com o objetivo de contribuir na formação continuada, bem como a descrição teórica de três metodologias ativas para o uso com os educandos da EJA.

Desta forma, este e-book visa compartilhar com os educadores da EJA e demais profissionais da educação, as reflexões dos educadores da EJA, com o objetivo de contribuir na formação continuada, bem como a descrição teórica de três metodologias ativas para o uso com os educandos. Cada um dos temas, que compõem este material, está relacionado com a tese intitulada **A formação docente e as metodologias ativas na educação de jovens e adultos.**

Para iniciar este estudo realizou-se o levantamento histórico da formação de professores e da educação de adultos no Brasil.

2 Introdução

Ao refletir sobre a educação, a contextualização da palavra pode não acontecer para muitos, devido a seu valor, a sua estrutura ou mesmo pela sua história. Mas, muitos entendem, que entre suas facetas, a educação muitas vezes ocorre na escola.



Pode-se entender que educação, desde a sua gênese, traz em seu entendimento um conceito genérico que visa prover o desenvolvimento do homem como um todo, independente de tempo e local. Mas aqui, pode-se estabelecer um parâmetro de estudo, tendo como objeto a Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltado para a práxis educacional.

Então, para a contextualização, buscou-se na história da educação brasileira, em específico, na história da educação de jovens e adultos (EJA), o ponto de partida para o estudo.

O processo educacional tem como marco inicial a presença dos Jesuítas que se fizeram presentes na colonização do Brasil e, de certa forma, marcaram presença no campo educacional.



Ao analisar o processo educacional iniciado pelos Jesuítas, destaca-se que o ensino de adultos se iniciou com o ensino para os índios, oferecendo a catequese e o letramento. Porém, com o passar do tempo, os jesuítas, ao analisarem o desenvolvimento educacional dos índios, “concluíram que os índios não estavam aptos para o conhecimento das letras. O colégio foi, assim, se limitando aos filhos dos portugueses ‘letrados’ e dos mais abastados” (Paiva, 2019, p. 120). Pode-se dizer que se inicia, nesse período, o processo de segregação dos grupos indígenas, o qual é vivenciado até os dias de hoje.

Após a expulsão dos jesuítas até as primeiras providências para a substituição dos educadores, passaram-se 13 anos, tempo esse que enfraqueceu o sistema de ensino brasileiro. A reestruturação do ensino passou por algumas mudanças: “leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação” (Romanelli, 1998, p. 36).

Assim, as aulas eram destinadas aos filhos brancos e masculinos dos colonizadores portugueses, excluindo a população feminina, negra e indígena. Durante quase quatro séculos, observou-se o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos. Historicamente, constata-se o desenrolar de uma educação seletiva, discriminatória e excludente (Paraná, 2006).

Com a promulgação da primeira Constituição Brasileira, ocorrida em 1824, a qual dava indícios de como a educação deveria ser ofertada a todos os brasileiros. Constava no artigo 179, inciso XXXII e XXXIII da referida constituição: “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” e “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (Brasil, 1824, p. 21).

Com o domínio da elite sob o restante da população e falta de recursos, a instrução primária não alcançou todas as pessoas.

Porém, havia, no Império, a discussão de como inserir homens e mulheres, pobres livres, negros e negras escravos no processo de formação. Assim, por meio de uma ementa constitucional que ficou conhecida como Ato Adicional à Constituição Imperial de 1834, para a área de educação, ficou estabelecido que seria de responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas. Em consonância com essa informação, Saviani (2009, p. 144) descreve:

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais.

Porém, ressalta-se, nesse período, que a educação de jovens e adultos tinha como foco o princípio missionário e caridoso (Strelhow, 2010), assim como a formação dos professores.

No período de 1889 a 1891, após a Proclamação da República, o Brasil foi governado pelo Marechal Deodoro da Fonseca. Houveram debates sobre a importância da educação para o desenvolvimento e progresso do país

Na segunda Constituição Republicana, de 1891, no artigo 70, inciso 1º apresentou as pessoas que não tinham direito ao voto, entre essas, estavam os analfabetos. O voto, a partir desse momento, ficou para quem fosse alfabetizada. O que deveria ser um progresso se tornou uma discriminação e exclusão das pessoas analfabetas.

Com o passar dos anos não apresenta, nos aspectos históricos da educação, em especial a educação de jovens e adultos, contextos relevantes. Nos períodos de 1891 a 1910, que foram regidos pelos governos de Floriano Peixoto (1891-1894), Prudente de Moraes (1894-1898), Campos Sales (1898-1902), Rodrigues Alves (1902-1906), Afonso Pena (1906-1909), Nilo Peçanha (1909-1910), poucas ações são apresentadas e não há um direcionamento para a formação de adultos, nem sobre formação de professores.



CORPO DOCENTE DO GRUPO ESCOLAR FRANCISCO GLICÉRIO, DÉCADA DE 1900. FONTE: Arquivo da EEPG Francisco Glicério, Campinas.

Fonte: https://www.researchgate.net/figure/FIGURA-8-CORPO-DOCENTE-DO-GRUPO-ESCOLAR-FRANCISCO-GLICERIO-DECADA-DE-1900-FONTE_fig7_307677347

Em 1900, o número de analfabetos no país era grande, tinha-se em torno de 65,3% da população analfabeta, a educação acadêmica e aristocrática não fazia mais sentido. Entendeu-se a necessidade de uma educação popular, pois a população da zona rural migrara para os centros urbanos devido ao aumento de oportunidades e ao emergente desenvolvimento industrial; aumenta-se, assim, a concentração da população urbana e, com isso, ocorre a necessidade de eliminar o analfabetismo.

Destarte, foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, a qual propunha o combate ao analfabetismo em todo o Brasil. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões realizadas eram em torno da calamidade pública que tinha se instalado frente ao analfabetismo da população (Strelhow, 2010). E era necessário, na época, tornar as pessoas analfabetas uma pessoa produtiva, para contribuir com o desenvolvimento do país.

Para atuar frente ao analfabetismo, as “**Ligas[1]**” tinham como propósito atuar junto aos poderes públicos federais, estaduais e municipais, e, sobretudo, junto à população, para que se pudesse comemorar o centenário da Independência declarando o Brasil livre do analfabetismo (Varella; Curcino, 2022).



Ressalta-se que, nesse período, o Brasil era um país de economia agrária-exportadora e, com a crise de 1929, nas plantações de café, há uma mudança na economia, em que o capital deixa de ser aplicado exclusivamente na agricultura e passa a ser destinado, também, para o setor industrial.

Sobre a formação de professores, em 1890, o estado de São Paulo, sob o Decreto de número 27 de 12 de março de 1890, institui a Reforma da Escola Normal. Essa reforma implicou no enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino. Destaca-se que as escolas normais formavam professores para atuar na educação primária.

[1] Instrumentos de combate ao analfabetismo entre a população adulta (DORNELES, 1990, p. 99)

Ao implantar a reforma nas escolas normais o estado de São Paulo tornou-se referência para outros estados. Professores deslocaram-se para São Paulo com o objetivo de observar e estagiar.

A educação passa a ser a base para o progresso e o desenvolvimento econômico do país. Saber ler e escrever passou a ser considerado essencial frente ao emergente e acelerado processo de industrialização, porém, salienta-se que também havia a intenção de aumentar o contingente eleitoral.

No governo de Getúlio Vargas (1930-1945), houve a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação nos Estados e foi na Constituição Brasileira de 1934 que trouxe, em seu bojo, os primeiros momentos legislativos em relação à educação de adultos.

Ressalta-se que, nesse período, o Brasil era um país de economia agrária-exportadora e, com a crise de 1929, nas plantações de café, há uma mudança na economia, em que o capital deixa de ser aplicado exclusivamente na agricultura e passa a ser destinado, também, para o setor industrial.



Assim, a partir da constituição de 1934, inicia-se um olhar tímido para a obrigatoriedade da educação de adultos. Porém, o governo se dedicou primeiro à reforma do ensino secundário e superior, deixando para outro momento o investimento na educação de adultos, como já era comum no país priorizar a educação da elite. Historicamente foi assim, primeiro se institui a educação de adultos, mas apesar de determinar a educação de adultos, nada se observou em relação a formação de professores.

A constituição de 1934 previa um o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse o primeiro plano na história da educação brasileira que referiu um tratamento específico para a educação de jovens e adultos (Strelhow, 2010).

Sobre o Plano Nacional de Educação, Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) abordam:

Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação.

Observa-se que se iniciava a preocupação com a educação dos adultos, principalmente pelos índices de analfabetismo no país. Porém, os governantes do Brasil, nesse período, não priorizaram essa modalidade de ensino, sendo um período de poucos investimentos voltados à educação de adultos.

Em 1942 foi instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), pelo Decreto lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942, com o objetivo de realizar programas que ampliasse e incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

Com o final da II Guerra Mundial em 1945, foi criada a Organização das Nações (ONU) e em novembro do mesmo ano surgiu o Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A partir da criação desses órgãos aumenta a preocupação com a educação e com a alfabetização de adultos (MEC, 2021).



Após o período pós-guerra, houve alguns objetivos a serem alcançados pelos países, como a busca pelo desenvolvimento mundial, a erradicação da pobreza, do analfabetismo, a inclusão social e a cultura da paz.

E a educação passa a ter um papel de destaque frente a esses objetivos, pois perpassa pela educação o alcance desses objetivos propostos.

Após o período da Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, foram realizadas campanhas de alfabetização por todo o país, geralmente curtas, irregulares, sem uma sistematização e planejamento, buscando a cooperação de diferentes campos da sociedade.

A primeira Campanha de Educação de Adultos (CEA), ou Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), foi criada em 1947. Teve como objetivo expandir os conhecimentos sobre o regime político vigente, a democracia liberal. Porém, o que ocorreu foi uma campanha ruralista, mas sem adequar o ensino às condições de vida rural (Souza, 2007).

No ano de 1947, a campanha mencionada tinha como característica que a diferença de escolarização da população afetava o desenvolvimento econômico. Autoridades da época já abordavam essa diferença e que isso afetava o desenvolvimento do país, porém as campanhas não foram efetivas para alfabetizar a população. Atualmente, observa-se, no nosso país, a conjuntura de pessoas que não sabem ler, nem escrever, ou analfabetos funcionais, que não conseguem interpretar o que leem.

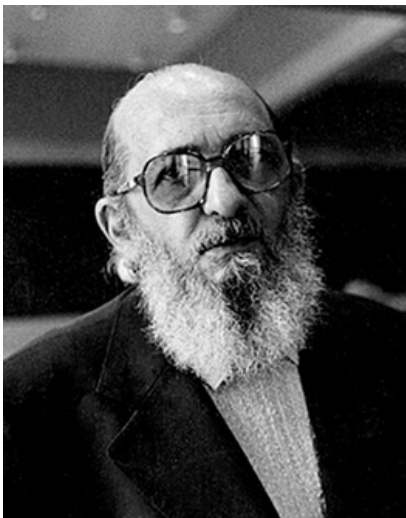


Essas campanhas foram marcadas por inúmeras críticas e a realidade refletia a falta de compromisso do poder público em estabelecer uma política de educação, de modo que as práticas para a área fossem desenvolvidas por meio da rede de ensino regular, como aconteceu com os demais níveis de escolarização.

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), decreto nº 38.955, de 27 de março de 1952, com o objetivo de atender as pessoas que vivam no campo. Após a UNESCO verificar as campanhas, identificar deficiências e as evidências de não conseguirem provocar o desenvolvimento nos locais onde as campanhas eram realizadas, acabou-se com a extinção delas.

Assim, no final da década de 1950, novas perspectivas surgiram no processo educativo trazendo, em seu bojo, as ideias e experiências de Paulo Freire, o qual apresentou o enfoque da educação libertadora. Ressalta-se que, em meados do século XX, havia a preocupação com a formação de mão de obra, pois o país estava passando por um processo de crescimento da industrialização e urbanização; assim, a educação profissional e a educação libertadora eram tendências emergentes, como destaca Ventura (2001, p. 6):

De modo geral, podemos afirmar que coexistem nessa época duas concepções distintas de educação: uma que concebia a educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas na sociedade brasileira; e outra que a entendia como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços.



As reflexões sobre o analfabetismo à luz da educação libertadora, pautadas em Paulo Freire, sucederam uma quebra de paradigma na educação de jovens e adultos brasileira.

O método utilizado por Paulo Freire para a educação de adultos foi inovador para a época. O direcionamento para o público específico mediante as experiências de vida foi fundamental para atrair o público adulto analfabeto para a sala de aula.

A partir desse método próprio de trabalho, que, dentre outros pontos, abordava a educação de adultos como dialógica, na qual o educador e educando compartilham os seus saberes, visto que ambos atuam sobre o mundo por meio de suas ações e reflexões.

Essa educação ficou conhecida como educação popular, pois visava ao atendimento à população carente e voltada, principalmente, para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade certa, pois muitos optaram por parar de estudar para trabalhar.

A educação popular foi divulgada e teve o apoio de várias entidades comprometidas com as classes populares, como igreja, estudantes e intelectuais, os quais entendiam a educação como ferramenta para a transformação da vida das pessoas. Também teve apoio de alguns movimentos, tais como: o Movimento de Cultura Popular (MCP), em 1960, o Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961, e os Centros Populares de Cultura (CPC), em 1961, Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal) (Strelhow, 2010; Moura, 2014).

Nesse período, em 1961, sob a egrégia da Constituição de 1946, foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual foi aprovada, de forma a reconhecer a educação como direito de todos e garantir o Ensino Primário a partir dos 7 anos, estendendo esse direito, por meio do supletivo, aos que não puderam frequentar a escola na idade considerada ideal.



Ao analisar a inserção desses artigos na LDBEN, observa-se que a legislação não contempla, em específico, a educação de adultos, somente o fato de que serão desenvolvidas outras classes para os alunos que iniciarem os estudos após os sete anos de idade. Também não aborda a formação de educadores para o público da educação de adultos.

Porém, em 1964, os militares assumem o governo do país e, em abril de 1964, extinguem o PNA, pelo Decreto 53.886. Os militares, não entendendo a proposta do educador Paulo Freire, terminam, em 16 de julho de 1964, por prendê-lo (Carvalho, 2009) e, após 75 dias na prisão, foi incentivado a deixar o Brasil. Nesse momento, o Brasil perde significativamente anos de desenvolvimento e avanço na educação.



No ano de 1985, com o fim do governo liderado pelos militares, com a presidência regida por José Sarney (1985-1990), teve-se a ruptura com o modelo vigente e influenciado pelo movimento de cultura popular da década de 1960. Com a extinção do MOBRAL, em 1986, o governo criou a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, sob o Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986. Ligada ao MEC, tinha como função apoiar nos âmbitos técnico e financeiro diferentes níveis de governo e outras entidades não governamentais, além de ser responsável pela formação inicial e continuada de educadores, produção de material didático e avaliação de atividades (Pereira, 2014).

Somente em 1986 é que foi mencionada a preocupação em ter professores habilitados e em oferecer a formação continuada para eles. Porém, deixava ainda a opção de contratar professores com experiências vivenciadas em movimentos anteriores. Mesmo com a presença do Estado, realizou-se parceria com associações civis, as quais acabaram por preencher lacunas que eram dever do Estado.

Ainda com a criação da Fundação Educar, as concepções da educação não mudaram integralmente, mas foi o início de avanços, como destaca Ventura (2001, p. 15):

[...] representou a continuidade do Mobral, deve-se levar em conta algumas mudanças significativas, das quais é digna de destaque a sua subordinação à estrutura do MEC e sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta.

A Fundação foi gradativamente passando por um processo de desmonte, sendo oficialmente fechada em 1990. A partir da década de 1990, percebe-se um duplo processo de exclusão e Ventura (2001, p 13), ao examinar a EJA, relata:

[...] um, construído historicamente pela descontinuidade e falta de efetivo compromisso com a modalidade, ao longo de sua trajetória; e outro, decorrente do processo de globalização e da forma excludente de apropriação das novas tecnologias e das novas formas do processo de trabalho.

Além de apresentar uma concepção de aligeiramento dos estudos, evidencia-se um caráter descontínuo, irregular e compensatório da política educacional para essa modalidade.

A EJA representa para muitos dos educandos do Brasil um novo recomeço, uma esperança de que com a conclusão do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio obtenham uma nova oportunidade no mercado de trabalho, como também a ascensão no local que já atuam. O retorno aos bancos escolares nem sempre é uma decisão fácil, precisa de dedicação e esforços por parte dos educandos, pois, na maioria das vezes, são adultos e responsáveis por suas famílias.



Paralelamente aos programas desenvolvidos para a educação, em 1988, acontece a promulgação da Constituição Federal, a qual ficou conhecida como “Constituição cidadã”. Traz em seus determinantes os direitos e deveres para os cidadãos, dentre estes, têm-se os deveres em relação à educação, objetivando a ampliação do dever do Estado concernente à EJA.

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – LDBEN. Assim, na LDBEN, a educação de jovens e adultos adquiriu certa importância e direito social. Com a promulgação da LDBEN, a EJA passou a ser considerada uma modalidade de ensino, pois foram prescritos dois artigos sobre a modalidade, deixando de ser considerada um ensino supletivo. Os artigos 37 e 38 apresentam as determinações necessárias sobre essa modalidade de ensino.

Com a inserção da EJA na LDBEN, algumas questões sobre essa modalidade foram pontuadas, por exemplo, a educação de adultos traz uma especificidade própria, pois os alunos são portadores de inúmeros conhecimentos. Esses conhecimentos prévios dos alunos não poderiam ser equalizados aos alunos do ensino regular do fundamental e/ou médio. Assim, a educação de adultos passa a desafiar os educadores, pois esses conhecimentos podem ser utilizados durante a explanação dos conteúdos.

Com a implementação e regulamentação na LDBEN, prevê-se a exigência e responsabilidade dos estados no provimento de instituições públicas voltadas à EJA, mas há também a abertura para a existência de instituições privadas de ensino. Nessas instituições, espalhadas por todo o Brasil, a conclusão dos níveis de Educação Básica se dá de maneira rápida e precária, dificultando, inclusive, o ingresso dos recém-formados no mercado de trabalho (Haddad; Di Pierro, 2000).



A LDBEN não foi inovadora em relação a EJA, dedicou somente dois artigos os quais se mostraram insuficientes frente as demandas regulatórias para essa modalidade (Haddad; Di Pierro, 2000). Por isso, ao ser considerada uma modalidade de ensino nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, a EJA passa a usufruir de uma especificidade própria e carece de diretrizes e decretos específicos.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, de 1998, iniciou-se a elaboração das diretrizes da EJA. Então, no ano de 2000, o MEC estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.

Essa resolução traz em seu escopo as diretrizes curriculares para a EJA contemplando os conteúdos e as propostas pedagógicas, além de estabelecer a idade mínima para inscrição e realização de exames supletivos, bem como quais instituições podem ofertar a EJA e como acontece a avaliação do aluno da EJA. Além dessas determinações, regulariza sobre a certificação, o que deve ser valorizado na formação inicial e continuada dos profissionais para a EJA.

Refletindo a respeito, observa-se que a diretriz representa um avanço para a modalidade ao atribuir-lhe as funções de reparadora por restaurar o direito negado aos sujeitos da EJA, equalizadora por possibilitar a equidade na distribuição dos bens sociais para garantia da igualdade, e qualificadora por proporcionar uma educação permanente.



Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2000, no item VIII, há descrição sobre formação docente para a EJA. Dentre esses pontos, as Diretrizes Curriculares Nacionais abordam e esclarecem que:

[...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56, grifos nossos).

Somente no ano de 2000, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, é que se descreve sobre a necessidade da formação docente específica para atuar na EJA, observou-se que, em muitas campanhas realizadas, os profissionais atuantes na alfabetização eram voluntários; logo, nem sempre com formação para desempenhar eficientemente a função.

Em continuidade à legislação recorrente à EJA, em 2001, foi aprovado o PNE, sob a Lei de nº 10.172, na qual a EJA está inserida como modalidade de ensino e tem presente 26 metas próprias, de modo a entender a necessidade de sanar o analfabetismo no Brasil e possibilitar o acesso à escola daqueles que, por algum motivo, não conseguiram concluir o ensino no período regular.

A EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, como citado, com trabalhos de métodos diferenciados, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Ao referir a métodos diferenciados, pode-se citar o uso de metodologias ativas como meio de aprendizagem dos educandos, sendo, assim, um diferencial para a permanências deles no ambiente escolar.

O que se observou durante a pesquisa e descrição dos aspectos históricos e marco regulatório da legislação acerca da EJA é que a educação de adultos não foi valorizada desde o início do sistema educacional brasileiro. Destarte, faz-se interessante aos atuais e futuros educadores da EJA conhecer o histórico dessa modalidade e, a partir do contexto vivenciado, começar a mudar a realidade dos educandos que nela se inserem.

Contudo, faz-se necessário pensar que a educação seja capaz de promover a formação integral do ser humano, buscando a emancipação do cidadão para entender a realidade do mundo ao qual está inserido, e não apenas ser a educação voltada para o trabalho.



3 Formação docente para a educação de jovens e adultos

A concepção dicotômica de formação dos professores, centrada entre formação acadêmica ou formação prática, já era discutida na década de 1990, e a aproximação entre universidade e escolas passou a ser uma forma de bem dimensionar a busca por um processo formativo objetivando contemplar os ensinamentos produzidos em prol da contextualização de conhecimentos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Entende-se assim, que a formação docente deve propiciar aos seus integrantes um aprimoramento nas metodologias e/ou práticas pedagógicas a ser aplicadas visando aprendizagem de conteúdos ligados a aspectos culturais, sociológicos e filosóficos. Para isso, faz-se necessário que a figura do educador seja priorizada, e estas demandas conduzam para o aprendizado de novas ferramentas e/ou metodologias de ensino e aprendizagem. A este respeito deve-se lembrar que o educador é o centro do processo de ensino.



A formação continuada voltada para a capacitação e desenvolvimento dos docentes ocupa um papel relevante na educação, já que a construção de um ensino com qualidade que busque atender à necessidade de todos exige repensar a formação dos educadores, uma vez que esse profissional é o principal agente do processo, aquele que fará diferença (Nóvoa, 2009).

Considerando as especificidades da EJA, quanto a sua relevância entende-se que uma série de elementos, quer sejam sociais ou educacionais, contribuem para a construção de concepções teóricas e didático-metodológicas em relação ao seu mérito. Os educadores atuantes nesta modalidade devem conhecer e assumir conhecimentos adequados por ocasião de exercício da docência.

Ao considerar os desafios e possibilidades dos sujeitos envolvidos, vinculados à EJA, existe uma preocupação central no seu decurso, principalmente no desafio de bem ensinar para esses educandos os conteúdos didático-pedagógicos que oportunizem ensinamentos visando contemplar as suas necessidades, quer sejam sociais, educacionais ou econômicas. Esse fato, por si só, vem a problematizar a respeito do perfil do educador que deve ser capaz de efetivar esse processo junto a essa modalidade de ensino. Poderia ponderar sobre a aplicabilidade das metodologias ativas, tendo como base a vivência dos educandos da EJA.



No campo dos avanços a respeito do perfil do docente, Arroyo (2006, p. 22) destaca o caráter universalista e generalista de formação de educadores. Discorre também o porquê não se tem uma tradição do perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação ao assim manifestar-se:

São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos [...]. Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores.

Ao ponderar sobre esse posicionamento de Arroyo (2006), conhecer os educandos deveria ser o ponto de partida dos educadores, no início do ano letivo. Pois, ao conhecê-los, sabe-se sobre os conhecimentos já adquiridos e suas expectativas. Entende-se que essa ação é primordial os educadores atuantes na EJA, visto que atuam com uma grande diversidade de educandos.

Uma instituição, onde as pessoas respeitam, toleram, criticam, perguntam e também ouvem seus educandos e educadores, pessoas que atuam para a melhoria do ambiente, sendo assim, para que todos obtenham o melhor da instituição. Assim seria a condição ideal de instituição para os educandos da EJA e educandos das demais modalidades de ensino.

Em relação ao perfil do docente, no que tange ao desenvolvimento de valores educacionais, Gatti (1996), com base em suas vivências pessoais, traz, em seus posicionamentos, que os educadores constroem sua identidade profissional no embate do cotidiano nas escolas e que a formação permanente é um processo de aperfeiçoamento dos saberes – e a intenção vem na condição de possibilitar o desenvolvimento contínuo. Ao pensar sobre essa formação, é necessário pensar na qualidade e no desenvolvimento dos profissionais. Dentro de uma leitura crítica e relacional, Gatti (2017, p. 722) retrata:

Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais.



Mediante esse entendimento, visualiza-se que a formação para os educadores da EJA requer especificidades. No tocante a EJA, entende-se que esta, por si só, traz inúmeras particularidades e a formação deverá estar voltada para a difusão de conhecimentos e conteúdos necessários para bem entender os educandos matriculados nessa modalidade de ensino. Reitera-se que estes educadores precisam estar em constante busca por conhecimentos pois o aprendizado é algo pertencente, é intrínseco na vida do educador.

4 Metodologias Ativas na Educação de Jovens e Adultos

As Metodologias Ativas (MA's) têm se destacado nos processos de ensino e aprendizagem na área de educacional, estando cada vez mais presentes em discussões e pesquisas, onde são avaliadas as possibilidades e limitações do uso, nos diversos níveis de ensino. Os desafios educacionais no processo de ensino e aprendizagem contemporâneos corroboram para que os profissionais da educação estudem e pesquisem sobre essas metodologias.

A legislação educacional permite liberdade para a flexibilização de métodos e desenvolvimento dos conteúdos, com isso, a incorporação de novas metodologias, onde aconteçam interações e discussões, que visem a tornar o aprendizado eficaz e desenvolvam a autonomia dos educandos, são bem vistas pela comunidade escolar.



Assim, o uso das MA's pode ser um diferencial para o ensino, pois elas, podem interferir para que aconteçam os processos de interações e discussões entre os educandos, com o objetivo de o aprendizado ser eficaz e desenvolver a autonomia. Destarte, nesta pesquisa, busca-se identificar se o uso de metodologias ativas na EJA pode contribuir para o processo de aprendizagem dos educandos.

Quando se pesquisa sobre as MA's, encontram-se, na literatura, várias definições. Cita-se a definição de Berbel (2011, p. 29):

Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Ao pensar sobre o desenvolvimento dos educandos e tendo como referência a definição de MA's, observa-se que há possibilidade de ser atendido com a aplicação das MA's em sala de aula, pois, conforme o entendimento do aluno, enquanto o educador verbaliza para ensinar, nem sempre pode acontecer a aprendizagem. Assim, no processo de aprendizagem, podem ocorrer lacunas e isso acaba por ser prejudicial ao educando.

Sabe-se que o processo de implementação das metodologias ativas requer replanejamento, disponibilidade, em alguns casos, de recursos tecnológicos, formação do educador, dentre outros. As MA's colocam os alunos no centro do processo e os tornam protagonistas, com isso, os ganhos do processo parecem ser proporcionais aos esforços empreendidos para esse desafio.



Quando remete aos educandos da EJA, depara-se com questões sobre as dificuldades de aprendizado do aluno, as dificuldades inerentes da escolarização inicial, conhecimentos prévios advindos da escola ou experiência pessoal, conhecimento popular, além da idade dos alunos, dentre outros aspectos que os alunos detêm e que podem interferir durante o aprendizado.

Na EJA, faz-se necessário repensar acerca das metodologias empregadas, visando que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma significativa e colaborativa. O uso de metodologias ativas pode favorecer o processo de aprendizagem, visto que os alunos que fazem parte do contexto da EJA são alunos, que, em algum momento, já passaram pelos bancos escolares e não conseguiram completar os estudos.

Em pesquisas recentes, como a de Soares (2022, p. 1), os professores pesquisados apontam que: “as metodologias ativas estão mais relacionadas a solução de problemas do cotidiano do educando, focando mais no processo de ensino e aprendizagem do que na utilização de estratégias de ensino”.



Concernente ao exposto, vê-se que o educando que participa de um processo envolvendo as MA's não é aquele que espera do educador tudo pronto. Ao definir o educando como protagonista de sua aprendizagem, entende-se que o papel dele é de sujeito autônomo, deixando de ser expectador no processo e passando a ser participante ativo; para isso, as metodologias ativas se utilizam de experiências, reais ou simuladas, para desenvolver a aprendizagem. Com os educandos da EJA, pode-se realizar, a partir do contexto da experiência e de vida, situações potenciais e realistas com o intuito de colocar o educando o mais próximo possível da realidade.

Essas experiências podem partir da prática social, do contexto em que o educando está inserido, com a intenção de desenvolver a análise da situação vivenciada por eles, respeitando sempre a sua localidade de origem. Assim, o uso de metodologias ativas é destacado por Bacich e Moran (2015, p. 39), que afirmam:

a aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.

O educando deixa de estar somente como expectador e passa a ter um envolvimento direto, participativo, reflexivo e ser protagonista na aprendizagem. Assim, essa aprendizagem passa a ter significado, as relações do que se ensina ficam próximas da realidade do educando. Assim, o que é aprendido passa a ter sentido. O conceito de aprendizagem ativa é oposto à ideia de recepção passiva do conhecimento, que é a abordagem do ensino tradicional, em que se apresenta o conteúdo, e o objetivo principal é o de cumprir o programa da disciplina (Bacich; Moran, 2018).

No desenvolvimento de um método instrutivo, no qual os educandos realizem atividades significativas de aprendizagem, acontece a reflexão sobre o que estão aprendendo e fazendo. A abordagem deve estar centrada no aprendiz. Há a colaboração e a interação do educador e do educando com os conteúdos. Pode-se dizer que a aprendizagem ativa, em meio a esse cenário, está sendo praticada.



Neste e-book, apresentam-se o estudo e a discussão das seguintes metodologias ativas: Instrução pelos Colegas (IpC – Peer Instruction), Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez.

Essas metodologias foram escolhidas por não apresentarem, durante a sua execução, a obrigatoriedade da utilização de recursos digitais ou acesso à internet. Para os alunos que frequentam a EJA, o acesso a esses recursos nem sempre está disponível em sala de aula e, fora do ambiente escolar, os alunos nem sempre têm acesso a recursos próprios.

4.1 Instrução pelos colegas

Este sistema de metodologia ativa foi desenvolvido por Eric Mazur, na Universidade de Harvard, no início da década 1990, sendo amplamente utilizado em escolas e universidades em nível mundial. Apresenta como objetivo transformar as aulas, tornando-as mais participativas.



No ano de 1997, ao proferir uma palestra, Mazur (1997) aborda o olhar crítico que os docentes deveriam ter a respeito das práticas de transmissão de conhecimentos pautadas nos livros didáticos. No relato, cita sua própria experiência como docente de física no contexto universitário e como percebeu que sua dedicação no preparo de resumos e esquemas apresentavam resultados deficientes da sua prática e da aprendizagem dos alunos:

Ano após ano, eu tenho escrito no quadro-negro que a pressão é definida pela força por unidade de área – uma definição que está impressa no livro e nas minhas notas de aula. Ano após ano, os alunos copiaram isso do quadro negro para os seus cadernos. Que perda de tempo, tanto para os alunos quanto para o professor! Que ineficiência! E os alunos e eu acreditávamos que esta aula constituía "ensinar". Que falácia! (Mazur, 1997, p. 981, tradução nossa)[1].

A explicação para essa conduta do processo de copiar é explicada por Mazur (1997) como a forma mais efetiva de transmitir conhecimento, pois o acesso aos livros ou qualquer outro tipo de material impresso era retido pelo Estado, igrejas ou famílias com melhores condições econômicas. Nessa perspectiva declara: “ainda estarmos utilizando este método é hábito: tendemos a ensinar da mesma maneira como nos ensinaram”, (Mazur, 1997, p. 982) (tradução nossa)[1].

A metodologia proposta consiste em explorar conteúdos por meio de diálogo e questionamentos que surgem na sala de aula. Os encontros podem, ou não, ser antecipados por material extraclasse.

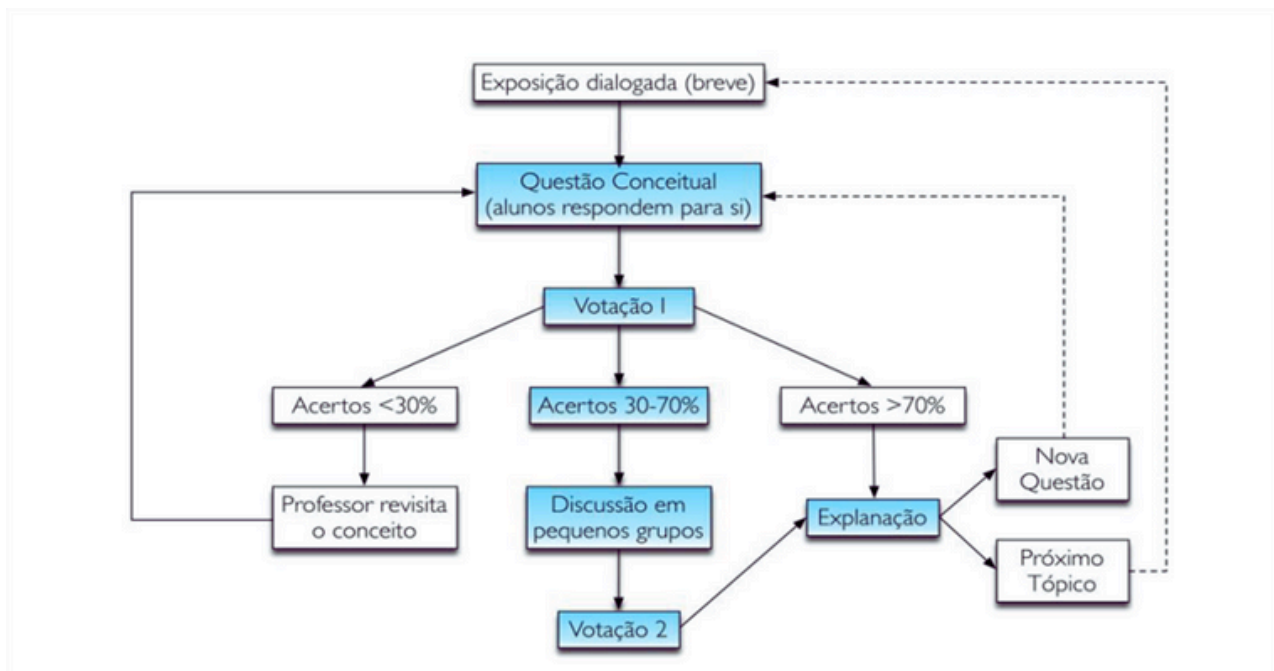
[1] Year after year, I had written on the blackboard that pressure is defined as force per unit area—a definition that is printed in the book and in my lecture notes. Year after year the students copied it from the blackboard into their notebooks. What a waste of time, both for the students and the teacher! What inefficiency! And the students and I believed this lecturing constituted 'teaching'. What a fallacy!

[1] [...] we are still using this method is habit: we tend to teach the way we were taught.

Com o método, espera-se o engajamento dos educandos a respeito dos conteúdos estudados, assim como listar as dificuldades a respeito do conteúdo ensinado em sala de aula. Nesse sentido, entende-se o engajar dos estudantes para com os estudos no intuito de envolvê-los com o conteúdo ministrado e que estes, quando estiverem em sala, realizem discussões sobre os conteúdos estudados.

Para isso, Araújo e Mazur (2013, p. 6) descrevem que: “Sua meta principal é promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, através a interação entre os estudantes”. A Figura 1 apresenta o diagrama do processo de implementação do método IpC.

Figura 1 - Diagrama do processo de implementação do método IPC



Fonte: Araújo e Mazur (2013, p. 9).

Na Figura 1, o destaque na cor azul se refere à essência do método IpC, em que o foco é a discussão em pequenos grupos, objetivando, assim, a melhor compreensão do conteúdo, bem como a promoção de interações sociais entre os educandos. Sugere-se que os grupos sejam formados por alunos que apresentaram diferentes respostas, para que aconteça a discussão e/ou o auxílio entre os colegas, os quais têm “[...] a vantagem de naturalmente se expressarem de forma mais próxima ao usual no diálogo entre seus colegas. Dessa forma, uma dinâmica de interlocução entre os alunos, que podem se revezar no papel de ‘parceiro mais capaz’, encontra uma forma de viabilização efetiva em sala de aula” (Araújo; Mazur, 2013, p. 12).

Isto posto, ao analisar o presente diagrama, observa-se que as aulas são divididas em apresentações, focadas em conceitos principais, realizadas no formato oral pelo educador.

Os educandos são expostos a questões conceituais para responderem. Essas questões podem ser realizadas via formulário google forms, Quizz, Kahoot ou outra plataforma de perguntas e respostas. Caso não seja possível a utilização de aplicativos via internet, o educador pode desenvolver cartões com as respostas (exemplo: cartões contendo as letras A, B, C e D) e entregar o conjunto de respostas aos educandos, bem como realizar perguntas objetivas e pedir para levantar a resposta que acham se tratar da correta quando perguntado.



O educador apresenta aos alunos uma questão conceitual, usualmente de múltipla escolha, a qual “tem como objetivo promover e avaliar a compreensão dos aprendizes sobre os conceitos mais importantes apresentados” (Araújo; Mazur, 2013, p. 6). Com base na porcentagem das respostas dos educandos, o educador decide sobre como continuar a aula. Se tiver com menos de 30% de acerto, revisa o conceito; se a porcentagem de acerto estiver entre 31% e 70% de acerto, realiza-se a discussão em pequenos grupos, com a mediação do educador. Se a porcentagem estiver acima de 70%, o educador pode realizar uma breve explanação e prosseguir para uma nova questão ou novo tópico.

Para explicitar mais claramente o método, Muller (2013, p. 17) apresenta uma divisão em nove momentos principais:

- 1. Breve apresentação oral sobre os elementos centrais de um dado conceito ou teoria é feita por cerca de 20 minutos.**
- 2. Uma pergunta conceitual, usualmente de múltipla escolha, denominada Teste Conceitual, é colocada aos alunos sobre o conceito (teoria) apresentado na exposição oral.**
- 3. Os alunos têm entre um e dois minutos para pensarem individualmente, e em silêncio, sobre a questão apresentada formulando uma argumentação que justifique suas respostas.**
- 4. Os estudantes, através de algum sistema de votação (e.g. clickers, flashcards), informam suas respostas ao professor.**
- 5. De acordo com a distribuição de respostas, o professor pode passar para o passo seis (quando a frequência de acertos estiver entre 35% e 70%), ou diretamente para o passo nove (quando a frequência de acertos for superior a 70%).**
- 6. Os alunos discutem a questão com seus colegas por cerca de dois minutos.**
- 7. Os alunos votam novamente, de modo similar ao descrito no passo 4.**
- 8. O professor tem um retorno sobre as respostas dos alunos após as discussões e pode apresentar o resultado da votação para os alunos.**
- 9. O professor, então, explica a resposta da questão aos alunos e pode apresentar uma nova questão sobre o mesmo conceito ou passar ao próximo tópico da aula, voltando ao primeiro passo. Essa decisão dependerá do julgamento do professor sobre a adequação do entendimento atingido pelos estudantes a respeito do conteúdo abordado nas questões.**

Para o educador, seguir a descrição dos nove momentos pode ser facilitador para realizar o método, pois, ao ter uma lista para checar, facilita o entendimento e controle para seguir e aplicar. Ao aplicar a metodologia, Mazur (2015, p. 20) faz algumas considerações sobre o desenvolvimento dos educandos:

Algumas vezes, parece que os estudantes são capazes de ensinar os conceitos uns aos outros de forma mais eficiente do que seus professores. Uma explicação provável é que os estudantes, os que são capazes de entender o conceito que fundamenta a questão dada, acabaram de aprender a ideia e ainda estão cientes das dificuldades que tiveram de superar para compreender o conceito envolvido.

Essa troca entre os estudantes vem ao encontro no intuito de facilitar a aprendizagem com os educandos da EJA, pois, ao considerar a possibilidade de conversar sobre o conteúdo estudado, espera-se que o aprendizado se concretize e aprender com os pares poderá ser mais eficaz.

Para os educandos da EJA que apresentam experiência em sala de aula, às vezes, até experiência no mercado de trabalho, a troca de saberes entre os pares pode ser significativa e de aprendizado eficiente.

O uso do formato descrito na metodologia de instrução por pares, que não deixa de ser uma aula expositiva, porém com a participação ativa dos educandos, requer dos educadores pouca alteração no planejamento, tem baixo custo para a realização.

Ao iniciar essa aplicação, não se espera uma aceitação imediata dos educandos, pois haverá mudanças no formato da aula, porém os resultados expostos por Mazur (2015) dos educandos que participaram de aula – onde os professores utilizaram a instrução por pares – foram positivos.

Essa troca entre os estudantes vem ao encontro no intuito de facilitar a aprendizagem com os educandos da EJA, pois, ao considerar a possibilidade de conversar sobre o conteúdo estudado, espera-se que o aprendizado se concretize e aprender com os pares poderá ser mais eficaz.

Para os educandos da EJA que apresentam experiência em sala de aula, às vezes, até experiência no mercado de trabalho, a troca de saberes entre os pares pode ser significativa e de aprendizado eficiente.

O uso do formato descrito na metodologia de instrução por pares, que não deixa de ser uma aula expositiva, porém com a participação ativa dos educandos, requer dos educadores pouca alteração no planejamento, tem baixo custo para a realização.

Ao iniciar essa aplicação, não se espera uma aceitação imediata dos educandos, pois haverá mudanças no formato da aula, porém os resultados expostos por Mazur (2015) dos educandos que participaram de aula – onde os professores utilizaram a instrução por pares – foram positivos.

As vantagens da Peer Instruction são numerosas. As “discussões para convencer o colega” quebram a inevitável monotonia das aulas expositivas passivas, e, mais importante, os estudantes não se limitam a simplesmente assimilar o material que lhes é apresentado; eles devem pensar por si mesmos e verbalizar seus pensamentos (Mazur, 2015, p. 22).

Ao analisar as informações descritas por Mazur (2015) em suas aulas, verifica-se que é possível aplicar com os educandos da EJA e, observando os resultados apresentados, quando se referiu às aprendizagens, todos foram positivos.

Pesquisa realizada por Muller (2013) aponta estudos sobre o uso da Instrução por Pares, ao abordar a aceitação pelos educadores. Nessa pesquisa, 79% dos educadores que utilizaram a Instrução por Pares voltariam a usá-la. Também é abordada a resistência dos educandos ao novo método proposto. Inicialmente, há resistência, porém, com a utilização do método e os educandos percebendo ganhos de aprendizagem, acabam por participarem mais ativos na aula. Muller (2013, p. 22) relata que: “uma alternativa é explicar minuciosamente o uso do IpC para seus alunos, bem como suas vantagens, a fim de motivar os estudantes”.

Nas pesquisas relacionadas à metodologia Instrução por Pares, autores como Knight e Brame (2018) abordam outro ponto importante: tipos de perguntas a realizar? – “[...] as perguntas devem ser desafiadoras o suficiente para provocar interesse e discussão, e os maiores ganhos são vistos com as perguntas mais difíceis”[1] (2018, p. 2, tradução nossa).

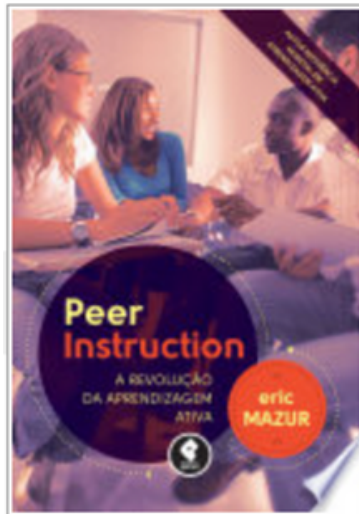
Ao estudar e analisar o método Instrução por Pares, observa-se que a aplicação dele poderá contribuir com o desenvolvimento dos educandos da EJA, visto que o perfil destes é diferenciado das turmas da educação básica regular e muitos educandos apresentam uma considerável experiência de vida e profissional.

No método Instrução por Colegas, não se faz necessário o uso de tecnologias para a aplicação, e esse ponto vem a favorecer o processo de ensino na modalidade da EJA, pois se acredita que as classes são compostas pelas mais variadas idades e perfis financeiros. No contexto do ensino e aprendizagem, metodologias que possam vir a contribuir com o desenvolvimento do educando será um diferencial para a permanência dele na educação.

[1] “[...] questions should be challenging enough to provoke interest and discussion, and the greatest gains are seen with the most difficult questions”.

Para saber mais:

- Livro: Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa – Eric Mazur



- Artigos:

- Peer instruction: getting students to think in class. AIP Conference Proceedings – Eric Mazur, disponível em: skhs.queensu.ca
- Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. Ives Solano Araújo e Eric Mazur, Repositório digital da UFRGS, disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/85464>

4.2 Aprendizagem Baseada em Problemas

O conceito da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) tem como princípio a solução de problema, seja esse real ou simulado, em que se promove a participação dos educandos e educadores no desenvolvimento de conhecimento para a aprendizagem. Assim, a ABP é um método de aprendizagem considerado inovador, pois difere do método tradicional ao trabalhar com a aquisição dos conhecimentos dos educandos.

A origem da ABP foi na área da medicina, mais especificamente em 1969, na Escola de Medicina de McMaster, em Ontário, no Canadá. Na década de 1980, “um estudo proposto pela Case Western Reserve University Medical School a definiu como um processo acreditado, mas que era colocado como um processo descritivo de apresentação de resultados de procedimentos e protocolos médico” (Munoz, 2015, p. 122-123).



Até a década de 1980, não era considerado um método analítico para a construção de conhecimentos, mas pesquisas de desempenho com alunos começam a ser desenvolvidas, onde realizavam a comparação de desempenho dos alunos submetidos e não submetidos à ABP. A partir da década de 1990, a ABP deixa de ser exclusiva da classe médica e começa a ser utilizada em outras áreas do conhecimento. A descrição da ABP elaborada por Munhoz (2015, p. 104) afirma que:

Na aprendizagem baseada em problemas (ABP), a aprendizagem tem um enfoque diferenciado. Com sua utilização, o processo parte de problemas ou situações em que a dúvida seja plantada de forma a despertar a curiosidade do aluno, uma capacidade natural do ser humano e que na ABP começa a ser mais bem aproveitada no ambiente educacional. É um método que tem forte motivação prática, um elevado teor de estímulo cognitivo capaz de gerar soluções criativas.

Ao analisar a utilização da ABP, observa-se que é proporcionado o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos com pertencimento, senso crítico e com significado pessoal. E, para os educandos da EJA, o sentimento de pertencimento a modalidade, que é, para a maioria, a oportunidade de voltar a estudar, pode fazer a diferença entre permanecer ou desistir do processo de ensino.

A utilização desse método de aprendizagem é descrita por Leite (2021, p. 73) como: “o método é uma forma de aprendizagem que leva o estudante ao centro da aprendizagem, suas necessidades são atendidas e os objetivos da aprendizagem são alcançados mediante um esforço compartilhado entre o docente e o aluno”.

A utilização da metodologia é descrita por Marques (2022, p. 13): “Os estudantes identificam, reformulam e analisam o problema, percebendo os fatos relevantes do cenário, e questionam o facilitador para obter informações adicionais. À medida que eles entendem melhor o problema, eles geram hipóteses sobre possíveis soluções”.

A ABP oportuniza compartilhamentos entre educando e educador, possibilitando a experiência do trabalho em equipe, além de desenvolver iniciativa, criatividade, comunicação e pensamento crítico. Habilidades essas, que visam a favorecer o desenvolvimento dos educandos, especialmente o educando que frequenta a EJA, pois muitos desses educandos já atuam no mercado de trabalho, sendo que essas habilidades vêm a contribuir com o crescimento profissional.

Com isso, a aplicação da ABP entra para as metodologias ativas, as quais visam à interação dos alunos, ao desenvolvimento de habilidades, como o trabalho em equipe, a criatividade, o gerenciamento das etapas para a resolução de um problema. Ao trabalhar sob o método da ABP, os alunos podem desenvolver habilidades, dentre as quais há as habilidades cognitivas e socioemocionais, importantes hodiernamente.

Ao pensar na implementação da ABP, faz-se necessária a mudança de paradigma da postura, tanto do educador quanto do educando. Para o educador, a exigência de tempo maior na fase do planejamento, na qual se definem as estratégias, a necessidade de formação do corpo educacional para a implantação da metodologia, bem como o preparo de bons materiais de apoio, como tutoriais e o planejamento das aulas que precisa ser elaborado, constitui um limitador (Munhoz, 2015). Para os educandos, a diferença que ocorre é devido à participação efetiva nas aulas, sendo necessária a troca de conhecimentos nas equipes durante a execução das atividades.



Em contrapartida, Leite (2021, p. 73) descreve alguns benefícios que os educandos podem adquirir ao serem submetidos à ABP:

o professor propicia ao estudante que ele desenvolva suas habilidades e conhecimentos com pertencimento, com senso crítico, com significado pessoal. É uma aprendizagem que possibilita aspectos como investigação, motivação, instigação, curiosidade e busca por novos caminhos, como habilidades a serem adquiridas na formação profissional.

Os professores que fazem uso da ABP fornecem para os alunos dados para a resolução de problemas, e os educandos precisam obter as soluções com a pesquisa de outras informações, já que não são fornecidas todas as informações. Assim, o auxílio do grupo e do educador é parte do processo de aprendizagem.

Para os educandos da EJA, estudar a partir da resolução de problemas pode tornar o conteúdo a ser estudado mais atrativo, além de terem a responsabilidade sobre a aprendizagem e realizar a busca ativa com ajuda do educador e dos pares. Sobre a construção do conhecimento, Souza e Dourado (2015, p. 28) corroboram afirmando que:

O aluno também passa por mudanças profundas em sua postura como aprendiz, pois se vê diante da ruptura de um paradigma que vigora desde os seus primeiros anos na escola. Agora ele é o agente ativo da construção do conhecimento e não mais o receptor.

Ao se tornar um agente ativo da construção do conhecimento, o educando é conduzido a refletir, como também a ensinar, a ponderar e a duvidar. Assim, apresenta-se um método, mas, para a completa execução, faz-se necessária uma orientação educacional. Então, a presença do educador é imprescindível, pois é o educador que será responsável por ensinar, despertar interesse pelo estudo, pelo problema e respeitar o método (Leite, 2021).

Para os educandos da EJA, a ruptura de paradigma poderá ser grande, pois estão nos bancos escolares dessa modalidade de ensino pessoas que, por algum motivo, não terminaram seus estudos nas idades corretas e, quando retornam, ter uma ruptura como essa pode assustar, porém, ao entender o processo e se tornar o agente de seu aprendizado, os benefícios são inúmeros.

Outro ponto abordado quando se utiliza a ABP é a criação de um ambiente favorável para o interesse pela aprendizagem, pois “acredita-se que com ABP o educando consegue efetivar as atividades práticas, melhora os conceitos éticos, capacidade de sínteses, criam responsabilidade e estímulo ao estudo autodirigido” (Leite, 2021, p. 79).



Ao relacionar os aspectos que os educandos desenvolvem ao serem submetidos à ABP, elencam-se algumas características, as quais são diversificadas dos métodos tradicionais, como as características citadas por Munhoz (2015, p. 125):

Utiliza os problemas para desenvolvimento dos currículos, que não têm como finalidade testar de habilidades desejadas dos alunos, mas sim utilizados para o desenvolvimento de habilidades desejadas no perfil profissional do aluno;

são colocados para os alunos problemas mal estruturados, que não apresentam uma solução limpa, convergente e baseada em formulações simples. Importa mais o processo de montagem da solução do que a solução em si mesma;

os alunos resolvem os problemas, tendo os professores como auxiliares, colaboradores ou facilitadores;

os alunos recebem como insumos apenas orientações gerais sobre como abordar o problema e não formulações que permitam obter uma solução, ou alguma lista de procedimentos colocadas como uma receita de bolo a ser seguida;

utiliza de forma extensiva a formação de grupos e a avaliação é baseada no desempenho do grupo como um todo.

Como descrito nas características elencadas por Munhoz (2015), os educandos precisam do apoio do grupo e dos educadores para a resolução. Não são fornecidos todos os procedimentos e precisam formular teorias ou soluções a partir dos dados obtidos para obter a possível resolução.

Ao analisar a ABP, autores como Munhoz (2015), Neves, Mercanti e Lima (2018) e Araújo e Sastre (2018) relatam a aplicação da metodologia no ensino superior, porém se acredita que o uso da ABP pode ser aplicado a outros níveis de ensino, como apresenta Borochovicus e Tassoni (2021), para a aplicação no Ensino Fundamental. Para isso, educador e educando precisam estar dispostos a aceitar os desafios impostos por essa metodologia.

Os educadores necessitam do conhecimento, do estudo e da alteração de sua ação e prática profissional e, posteriormente, o comprometido com a metodologia, para conseguir aplicar e avaliar os benefícios aos educandos. Em relação ao ensino, Rocha et al. (2016, p. 26) reforçam que “a abordagem PBL se diferencia das outras metodologias ativas por constituir-se como o eixo principal do aprendizado técnico científico dentro de uma proposta curricular, em que o ensino está centrado no aluno”.

Além das mudanças culturais, “os professores devem aprender a construir problemas, atuar junto com os alunos, aceitar sugestões de alterações e assegurar que todo o material básico para o assunto em multimídia esteja sendo oferecido ou com fontes de obtenção indicadas”, como sugere Munhoz (2015, p. 129).



Alunos acostumados com o método tradicional de ensino, onde os professores se apresentam como os detentores do conhecimento e trabalham em uma perspectiva reprodutivista, são impactados quando submetidos a diferentes ações. Na ABP, os alunos são convidados a participarem de ambientes colaborativos, fazem parte de um grupo, passam a fazer parte de um organograma, assim como em uma organização.

Os educadores, nesse modelo de ensino, também são convidados a alterarem sua prática, assumindo o papel de orientador, com a possibilidade de aprender com os alunos. Para o uso da ABP em sala de aula, é necessário percorrer um caminho, onde os educadores se sintam à vontade com a metodologia e possam orientar os alunos. Acredita-se que, com a aplicação da ABP, os próprios educandos possam ser o agente de mudança, como corrobora Leite (2021, p. 82):

A formação individual é algo aprendido, adquirido, experienciada pela troca, orientada pelas normas internas de um grupo, ou seja, é necessário que essa dinâmica da ABP seja vivida e experienciada pelos membros de uma comunidade para que se torne viva e possa ser transmitida e referenciada. A partir disso, espera-se que aluno possa ser um agente de mudança cultural para os demais.

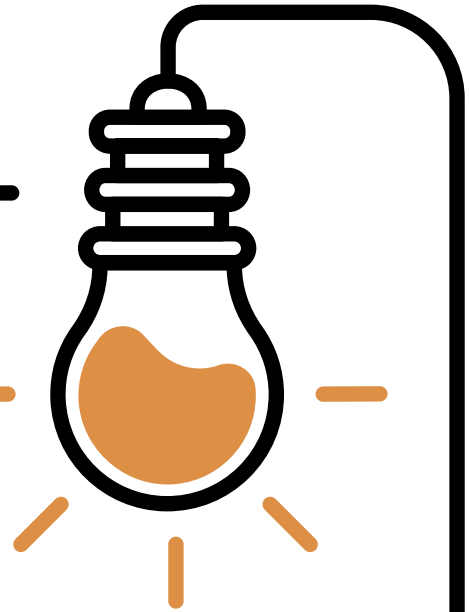
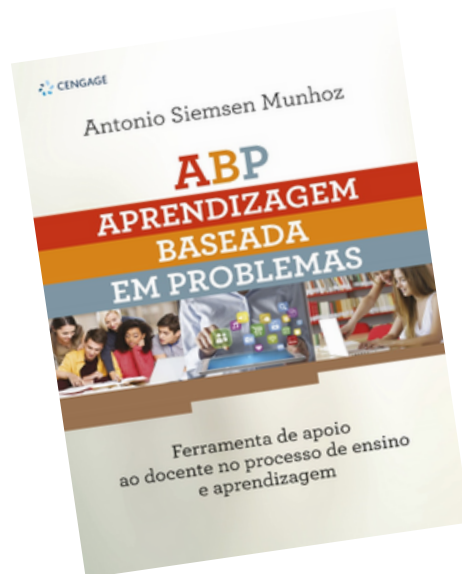
O processo de mudança não é fácil, a tendência do ser humano é permanecer no estado inicial, de conforto. Para a execução da ABP em sala de aula, existem algumas quebras de paradigmas. Os educadores, ao proporem os problemas a serem resolvidos, necessitam de embasamento teórico e material de apoio. Ademais, deve-se assegurar que esses materiais sejam acessíveis aos alunos. A partir desse ato, o educador também está desenvolvendo habilidades não comuns à sua prática.

Para os educandos, ao estarem em equipe, acontecem as discussões de ideias, o confronto, a comparação, visões diferentes sobre a resolução do mesmo problema. Esse processo é enriquecedor, pois favorece a busca ativa da aprendizagem, uma vez que é necessário pesquisar sobre a realidade do problema, as possíveis soluções, como também a administração do tempo. Ao realizar todo esse processo, a aprendizagem é construída.

Para saber mais:

- livro:

ABP Aprendizagem Baseada em Problemas – Antonio Siemsen Munhoz



- **Artigo:**

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. Autores: Samir Cristino de Souza e Luis Dourado. Revista Holo, disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/handle/1822/53947>

4.3 Metodologia da Problematização

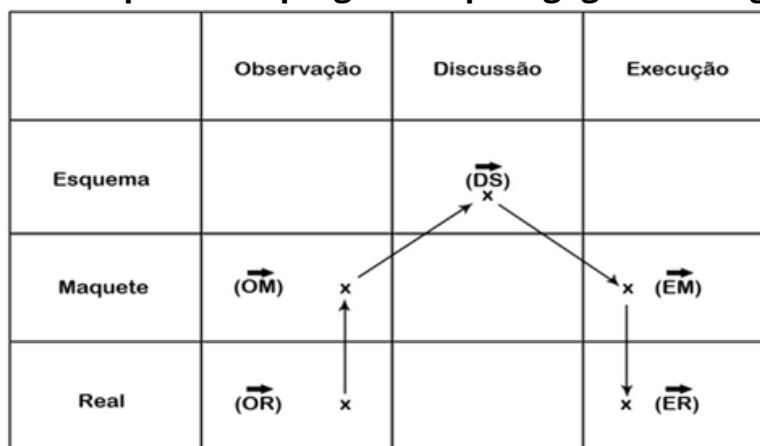
O Método do Arco foi inicialmente desenvolvido por Charles Maguerez. Ele nasceu na França, iniciou sua carreira selecionando e orientando agricultores para enviá-los a centros de formação de operários da construção civil ou mecânicos. Porém, foi no Marrocos e na Argélia que desenvolveu o trabalho de treinar a população analfabeta para atuar como mecânicos (Berbel, 2016).

Em 1965, muda-se para o Senegal para conduzir um projeto de formação de profissionais da indústria. Mas, aos poucos, foi investindo no setor rural. Em 1966, escreveu o livro *La promotion technique du travailleur analphabete*, em que descreveu a experiência de seis anos de formação de profissionais adultos analfabetos para trabalho em minas, agricultura e indústria, em países da Europa e África (Berbel; Gamboa, 2011).

Em 1970, Charles Maguerez apresentou um relatório para a Coordenadoria de Assistência Técnica Integral (CATI), da Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo, na qual apresentou a proposta do arco (Berbel; Gamboa, 2011). A partir dessa data, o método do Arco começou a ser introduzido no Brasil.

O relatório foi o primeiro acesso à metodologia da problematização do Arco de Maguerez, em que Berbel e Gamboa (2011, apud Maguerez, 1966) apresentam o seguinte esquema na figura a seguir.

Figura 2 - Esquema de progressão pedagógica de Maguerez



Fonte: Berbel e Gamboa (2011, p. 268).

Observa-se, na Figura 2, que as decisões eram centradas nos elaboradores da proposta pedagógica de transferência de tecnologia, em que há como definições: “OR = Observação da Realidade; OM = Observação da Maquete; DS = Discussão; EM = Execução na Maquete; ER = Execução na Realidade” (Berbel; Gamboa, 2011, p. 268). No documento de 1970, analisado por Berbel e Gamboa (2011), apresenta-se um trabalho centrado mais nos executores do que para o público atendido, deixando parecer ser um processo reprodutivo e menos reflexivo pelos aprendizes.

Quando o método do Arco de Maguerez foi desenvolvido, acredita-se que o foco era ensinar as pessoas a adquirirem um conhecimento para ser empregado na prática e de rapidez para os participantes aplicarem o que era ensinado para fazer funcionar as indústrias (Berbel, 2016).

A partir dos estudos de Berbel (2016, p. 26-27) sobre o método, no livro de Maguerez, são apresentadas três hipóteses que repousam o método:

- 1- Estabelecendo-se uma ligação estreita entre o conteúdo do ensino e o meio real, do modo mais ativo possível, voltado para o interesse dos alunos, obtêm-se uma melhor consolidação das aquisições e uma motivação constante;
- 2- Oferecendo-se um ensinamento global e integrando-se à aquisição da língua, da sua leitura e de sua escrita à aprendizagem da imagem e do desenho, o ensino de conhecimentos gerais, técnicas, tecnologias, aritméticas e aprendizagens manuais, realiza-se uma transformação dos esquemas de pensamento, no sentido favorável à promoção profissional;
- 3- Assegurando-se a realização desse ensinamento global por um instrutor advindo do mesmo meio que seus alunos e de um nível de instrução imediatamente superior, obtém-se uma maximização da comunicação entre o monitor e o aluno.

Das hipóteses apresentadas, a primeira, para os dias atuais, vem ao encontro da proposta do uso das metodologias ativas, ao colocar próximo da realidade o conteúdo para o educando e, assim, tentar despertar o interesse do aluno. Se isso acontecer, coloca-se que se obtém uma melhor fixação dos conteúdos estudados e motivação para se manter nos estudos.

A segunda e terceira hipóteses descritas, sobre aquisição de língua e leitura, e o instrutor advindo do mesmo meio, para os alunos da EJA, acabam por não ser aplicadas, visto que os educandos da EJA, quando no Ensino Fundamental e Médio, são alfabetizados, e os instrutores, pelo processo que tem atualmente, dificilmente serão do mesmo meio dos alunos. A primeira versão apresenta a dialética da ação-reflexão-ação bem definida.

A segunda versão analisada da metodologia da problematização pelo Arco de Maguerez foi apresentada por Bordenave e Pereira (1998), quando divulgaram o Arco no Brasil, em 1970.

Expõe-se para os educadores “um convite para resolver um problema que todo professor enfrenta diariamente: como ensinar melhor sem massificar ou coisificar o aluno” (Bordenave; Pereira, 1998, p. 9).

Figura 3 - Arco de Maguerez



Fonte: Bordenave e Pereira (1998, p. 10).

Esse esquema comporta cinco etapas que se desenvolvem a partir da observação da realidade ou recorte da realidade: observação da realidade (problema); pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; aplicação à realidade (prática). O esquema pedagógico apresenta a seguinte explicação para cada uma das etapas:

O processo de ensino começa com a exposição dos alunos a um problema, parte da realidade física ou social. Essa primeira etapa chama-se "OBSERVAÇÃO DA REALIDADE", e consiste em uma visão global, ou SÍNCRESE, do assunto a ser ensinado.

Uma segunda etapa é chamada CONSTRUÇÃO DE UMA MAQUETE, e consiste em identificar as variáveis ou pontos-chave do problema, aqueles que, se modificados, poderiam resultar na solução do problema porque são os mais centrais ou medulares.

Segue-se uma etapa de TEORIZAÇÃO, que Maguerez chama DISCUSSÃO SOBRE A MAQUETE. Nela os alunos são orientados a buscar uma explanação teórica do problema, apelando para leituras, pesquisas e estudos realizados, enfim, a contribuição que as ciências podem dar ao esclarecimento do assunto (ANÁLISE). Uma etapa posterior é aquela em que os alunos propõem hipóteses de solução, as quais são confrontadas com os parâmetros da maquete do problema (Bordenave; Pereira, 1998, p. 50).

O exposto por Bordenave e Pereira (1998) faz referência ao processo de aprendizagem dos educandos, tendo como destaque o acompanhamento pelo educador durante esse processo. Assim, a utilização desse método vem a contribuir para o desenvolvimento dos educandos, sendo salientada a participação durante as aulas, o envolvimento com as pesquisas deles. Isso contribuiu para a formação de cidadãos reflexivos e críticos perante a sociedade que convivem.

A segunda versão apresentada por Bordenave e Pereira (1998) segue a mesma premissa evidenciada na versão de Maguerez, da ação-reflexão-ação, porém a formação foi realizada com educadores que atuam no Ensino Superior das áreas de Agronomia, Veterinária, Zootécnica e Engenharia Florestal.

É apresentada a sequência didática das aulas que os professores elaboraram com base no arco. A aplicação é direcionada para as áreas já mencionadas, mas o material publicado pode ser utilizado por outras áreas, sendo necessária a adaptação dele.

A terceira versão analisada da metodologia da problematização pelo Arco de Maguerez foi apresentada por Berbel (1998; 2011; 2016), que estudou e pesquisou sobre a metodologia da problematização por meio das etapas do Arco de Maguerez. Em seus estudos, aponta que: “na Metodologia da Problematização, os problemas são identificados pelos alunos, pela observação da realidade, na qual as questões de estudo estão acontecendo” (Berbel, 1998, p. 149).

O uso dessa metodologia não requer alterações de materiais ou espaços físicos no ambiente escolar, mas o posicionamento do educador para conduzir o educando pelos passos da metodologia. Assim, com a aplicação dessa metodologia, educador e educando, por meio do tratamento crítico e reflexivo dos temas e flexibilização de local de estudo e aprendizagem, conseguem chegar a um trabalho de problematização, colocando em foco a realidade do educando.



Em pesquisas realizadas, Berbel (1998) aponta que o uso dessa metodologia acontece, em sua maioria, para cursos voltados à prestação de serviços à comunidade. Explica, ainda, que não consegue aplicar a metodologia da problematização em todos os conteúdos, por exemplo, a explicação do uso de crase na Língua Portuguesa ou a tradução de palavras do Português para outra língua.

Como objeto de estudo desta pesquisa, acredita-se que o uso da metodologia poderá ser aplicado, para o ensino de jovens e adultos, a conteúdos de ciência, ao abordar temas que envolvam sobre o conhecimento da localidade do estudante, em que consigam identificar e verificar problemas e o que pode ser sugerido (realizado para melhoria). Os conhecimentos do conteúdo da disciplina e o uso dessa metodologia têm como premissa a formação do educando como uma pessoa ativa e atuante na sociedade.

A metodologia da problematização com o uso do Arco de Maguerez vem ao encontro das premissas de Freire (2019), que aborda a educação problematizadora e preconiza que, quando o educador conhece a realidade do educando, consegue, a partir dessa realidade, construir o processo de ensino e aprendizagem e passa a ter significado para o educando, além da participação ativa nas atividades.

Estratégias de ensino podem colaborar para criar um ambiente de aprendizagem ativo e envolver os alunos – e, com isso, conseguir superar o desafio, que é aprender e permanecer na escola, como no caso dos educandos que estão na EJA.

Os princípios do método construtivista, ao ser compartilhado, utilizando-se da metodologia da problematização, que é uma das manifestações do construtivismo pedagógico, corroboram para o desenvolvimento do educando. Nesse sentido, Bordenave e Pereira (1998, p. 10) partilham das seguintes ideias:

- uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo.
- a solução de problemas implica na participação ativa e no diálogo constante entre alunos e professores. A aprendizagem é concebida como a resposta natural do aluno ao desafio de uma situação-problema.
- a aprendizagem torna-se uma pesquisa em que o aluno passa de uma visão "sincrética" ou global do problema a uma visão "analítica" do mesmo – através de sua teorização – para chegar a uma "síntese" provisória, que equivale à compreensão. Desta apreensão ampla e profunda da estrutura do problema e de suas consequências nascem "hipóteses de solução" que obrigam a uma seleção das soluções mais viáveis. A síntese tem continuidade na práxis, isto é, na atividade transformadora da realidade.

Ao analisar essas ideias, observa-se que, se aplicar em turmas da EJA, podem vir a contribuir. Para os educandos da EJA, ao partir da realidade, facilitará o entendimento, pois os conteúdos abordados se tornam mais próximos. Para isso, o educador precisará conhecer as turmas, porém, em turmas da EJA, acredita-se não se ter muita dificuldade para obter esse tipo de informação.

Utilizar o que o educando sabe sobre o conteúdo é também se utilizar dos seus conhecimentos prévios. Com os educandos da EJA, isso pode ser um ponto facilitador do processo, pois, com a experiência de vida e profissional, a contribuição em sala tende a ser valiosa, além de proporcionar novas relações com os conteúdos apresentados.



Os princípios mencionados por Bordenave e Pereira (1998) vêm ao encontro dos educandos da EJA, devido à proximidade da formação destes. Quando se remete à aplicação com os educandos da EJA, observa-se que seria interessante, pois a diversidade de alunos que frequentam a EJA é grande, e essa metodologia pode vir a contribuir para a interação dos educandos em sala de aula, como também a desenvolver as competências mencionadas.

A formação docente é contínua, assim como o estudo de novas metodologias. Porém, como o foco é sempre o aprendizado dos educandos, pois o aprendizado é primordial para o desenvolvimento desses como pessoas atuantes na sociedade em que vivem. Assim, pesquisas conjuntas sobre formação docente e metodologias de ensino podem contribuir no avanço desse desenvolvimento do educando, sendo esse educando estudante da modalidade de ensino regular ou da EJA.

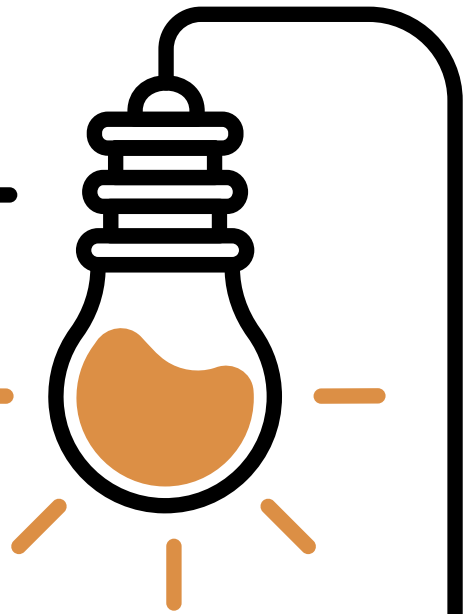


Para saber mais:

- livro:

**A metodologia da Problematização
pelo Arco de Magueres - uma reflexão
teórico-epistemológica - Neusi**

Aparecida Navas Berbel



- Artigo:

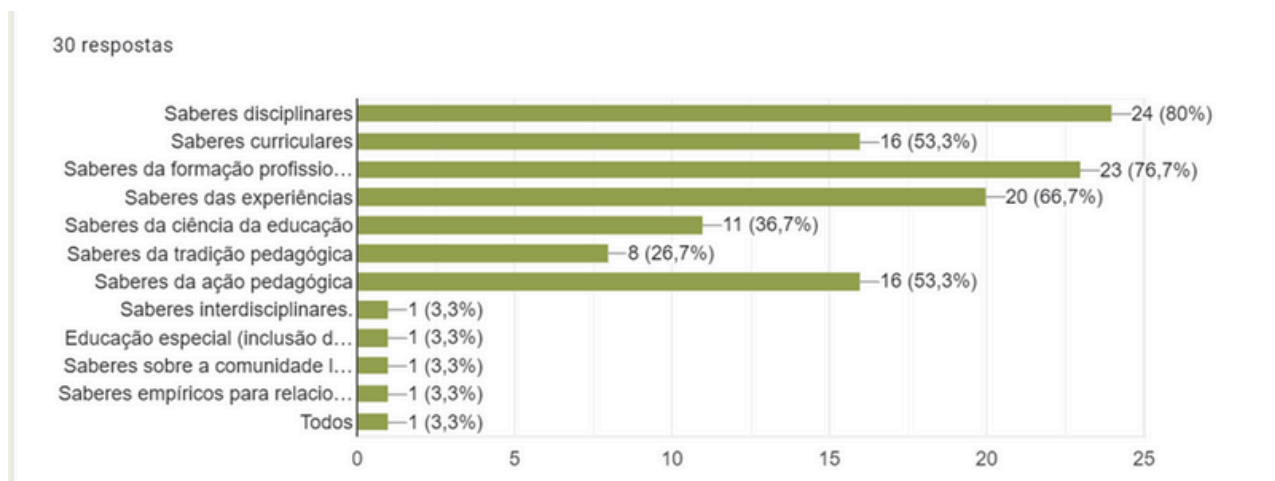
A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Neusi Aparecida Navas Berbel. Revista Interface-Comunicação, saúde e educação, disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/1998.v2n2/139-154/>

5 Reflexões educadores da EJA: saberes docentes e metodologias ativas

5.1 Saberes docentes

Sobre os saberes docentes, quando questionados, os educadores apontam: Os respondentes poderiam escolher mais de uma opção, assim 24 respondentes (80%), apontaram os saberes disciplinares, 23 (76,7%) os saberes da formação profissional e 20 (66,7%) os saberes experiências como essenciais para o desenvolvimento das aulas, conforme ilustrado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Saberes necessários para a prática do professor da EJA



Fonte: Autoria própria (2024)

Tendo como ponto de partida os saberes disciplinares, o uso de metodologias ativas pode vir a contribuir na construção do conhecimento, pois se metodologias ativas como a aprendizagem baseada em problemas, o ensino por investigação, entre outras, for utilizado por educadores, auxiliam na construção dos conhecimentos gerados pelos saberes disciplinares.

Os saberes da formação profissional para Tardif (2014) assinala que são saberes transmitidos pela instituição de formação inicial e pela formação continuada. Saberes que não se limitam a produzir conhecimentos, mas agregar à prática docente.

A formação continuada é uma opção para desenvolver o saber da formação profissional, pois são saberes relacionados as fontes e lugares de aquisição. O educador também necessita articular como esses saberes se relacionam com a área do conhecimento e a prática docente.

Em relação aos saberes experienciais, Tardif (2014) argumenta que são baseados no cotidiano e no meio, emergem da experiência e são validados por ela. Quando conceitua os saberes experienciais, Tardif (2010, p. 49) define que “estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...]. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação”. São saberes práticos, do saber-fazer e do saber-ser, desenvolvidos no dia-a-dia e no ambiente em que estão inseridos, os quais não são adquiridos nas instituições de formação e nem nos currículos.



Os saberes da experiência que são desenvolvidos ao longo da carreira profissional, podem ser partilhados na convivência entre os pares e isso vem a contribuir com o desenvolvimento profissional do educador.

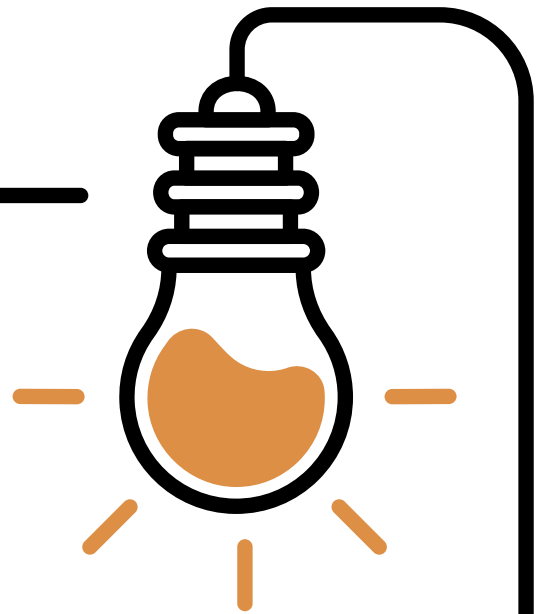
Além dos saberes disciplinares, da experiência e da formação profissional, os respondentes também apontaram os saberes curriculares, da ação pedagógica e da ciência da educação como necessários a prática do educador. Assim, ao analisar as respostas, observa-se que os saberes docentes são plurais e diversos. Iniciam na formação inicial e se perpetuam durante toda a trajetória profissional.

As experiências vivenciadas no cotidiano e o meio em qual o educador está inserido também contribuem para a aquisição e desenvolvimento desses saberes.

Para saber mais:

- livro:

Saberes docentes e formação profissional - Maurice Tardif



- Artigo:

Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Maurice Tardif e Danielle Raymond. Revista Educação e Sociedade, disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/>

- **Vídeo:** <https://www.youtube.com/watch?v=xTDkXtqgGF0&t=10s> – Saberes docentes e formação profissional – vídeo de Ensino Aventura.

5.2 Metodologias ativas

Ao perguntar aos educadores o que você entende por metodologias ativas, algumas respostas apresentadas foram:

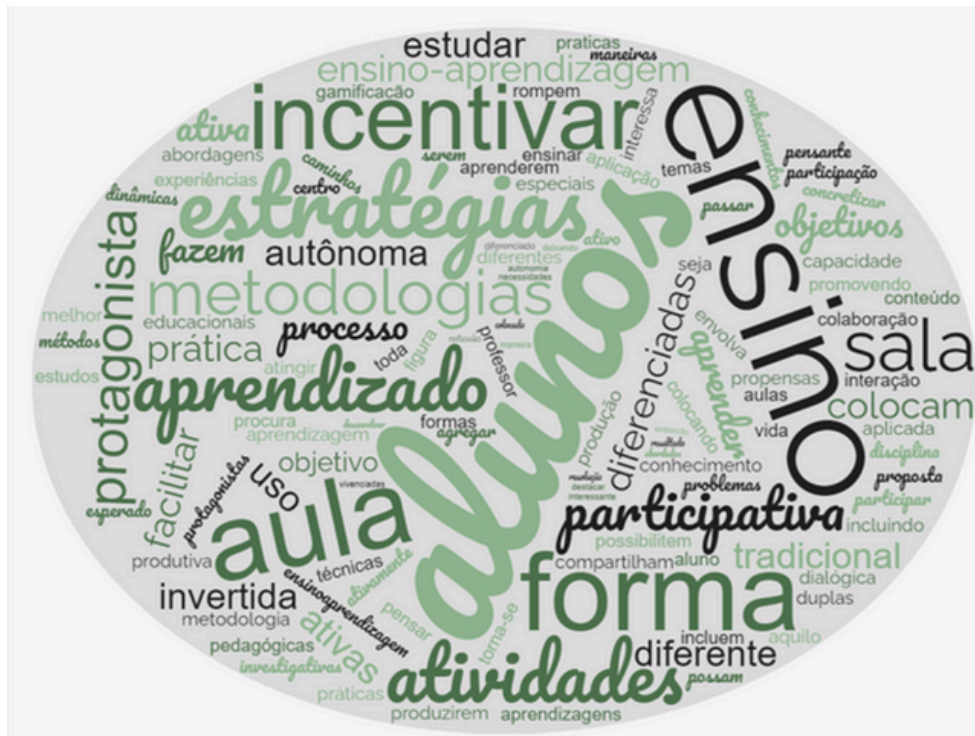
R8: Metodologia de ensino sob a qual o estudante é figura ativa no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, pode-se destacar as aulas dialógica, sala invertida, bem como o uso da gamificação, etc;

R12: Metodologias que possibilitem aos estudantes serem protagonistas em seu aprendizado, deixando a aula mais interessante e produtiva. O professor e os estudantes compartilham conhecimentos e experiências de vida para concretizar a proposta e os objetivos da aula, incluindo os estudantes com necessidades educacionais especiais;

R20: São aquelas que colocam os alunos como seres ativos, pensantes, que tem algo a agregar ao ensino;

Na figura 4 apresenta-se as palavras com maiores destaques:

Figura 4 – Nuvem de palavra da resposta da questão aberta: O que você entende por metodologias ativas?



Fonte: Autoria própria (2024)

Ao analisar as palavras em destaque que se aproxima da definição apontada por Berbel (2011, p. 29): “as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas”.

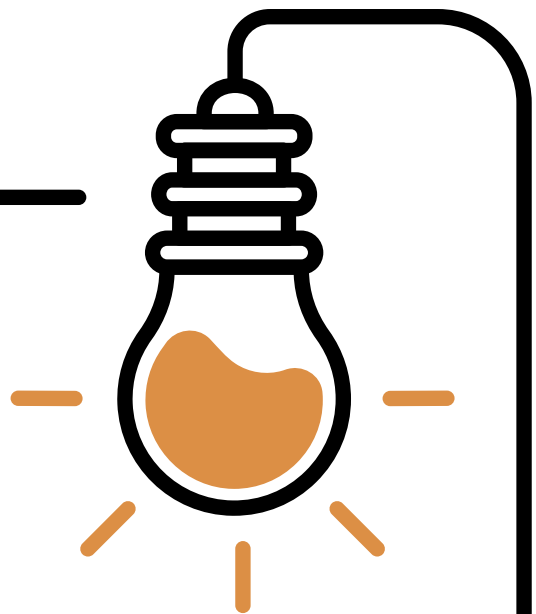
Ao analisar as respostas, observou-se que a maioria dos educadores conseguem definir o que é metodologia ativa. A partir dessas respostas, tem-se que a definição do conceito está clara para esses educadores e vem ao encontro da definição de autores como Mattar (2017, p. 21): “uma educação que pressuponha a atividade (ao contrário da passividade) por parte dos alunos” e Berbel (2011, p. 29):

Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Atribui-se que essa familiarização com o conceito é resultado das formações recebidas pelos educadores. Na questão dois, do bloco II, 83,3% dos respondentes afirmaram receber formações, sendo essas ofertadas pelo NRE, sobre metodologias ativas.

Para saber mais:

- livro:
- **Metodologias ativas e personalizadas de Aprendizagem.**
Angelo Luiz Cortelazzo et. al.



- Artigo:

Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. Autores: José Armando Valente, Maria Elizabeth Biaconcini de Almeida e Alexandra Fogli Serpa Geraldini. Revista Diálogo Educacional, disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2017000200455&script=sci_arttext

- Vídeo: O que são metodologias ativas de ensino aprendizagem <https://www.youtube.com/watch?v=x3noFEtofuA&t=59s>

6 Referências:

ARAUJO, Ives Solano; MAZUR, Eric. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-384, 2013.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A metodologia da problematização com o Arco de Magueres**: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: Eduel, 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de Março de 1824)**. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. [S. l.: s. n.], [1824]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. [S. l.: s. n.], [1879]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881.** Reforma a legislação eleitoral. [S. l.: s. n.], [1881]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934).** Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. [S. l.: s. n.], [1934]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **[Constituição (1988)].** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. **Decreto de Criação da Escola Normal.** [S. l.: s. n.], [1835]. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%C2%BA10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (24 de fevereiro de 1891). 1891.

BRASIL. **Decreto nº 16782, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto lei nº 580, de 30 de julho de 1938.** Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto lei nº 4958, de 14 de novembro de 1942.** Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19513, de 25 de agosto de 1945.** Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-norma-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CORTELAZZO, Angelo Luiz *et al.* **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem:** para refinar seu cardápio metodológico. Editora Alta Books: Rio de Janeiro, 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DjK85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

LEÃO, Michele de. Lei Saraiva (1881): o analfabetismo é um problema nacional. In: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais ... Caxias do Sul: ANPEd, 2012.**

MAZUR, Eric. *Peer instruction: getting students to think in class.* **AIP Conference Proceedings**, v. 399, n. 1, p. 981-988, mar. 1997.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PEREIRA, Josué Vidal. Tendências históricas da educação dos jovens e adultos no Brasil: da subordinação a tentativas de emancipação. **Revista Educativa**, v. 17, n. 1, p. 175-200, 2014.

SÃO PAULO. **Decreto nº 27, de 12 de março de 1890.** Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas Annexas. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 29 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2024.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2006. Disponível em:

Disponível em:

<http://periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287>. Acesso em: 5 fev. 2021.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Fundamentos teóricos e metodológicos na Educação de Jovens e Adultos**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibpx, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. [S. l.: s. n.], 2001. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.