

# Metodologias andragógicas: um relato de experiência do PIBID na Educação de Jovens e Adultos

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência do desenvolvimento das metodologias andragógicas aplicadas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por licenciandas em Ciências Biológicas/bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual da Bahia-Campus X. A proposta Curricular da EJA objetiva a equidade no acesso à educação e as metodologias andragógicas, têm como fundamento a compreensão do aluno como adulto e suas especificidades em relação a aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos de seu interesse. As vivências no espaço escolar se constituem num laboratório de ensino, sendo necessário articular conteúdos das ciências da natureza com os pedagógicos estudados durante o curso, além de lidar com as dificuldades de relacionamento interpessoal. Nessa experiência, um conflito adicional foi que as especificidades da EJA não são discutidas nos componentes pedagógicos da licenciatura cursada.

**Palavras-chaves:** Andragogia. PIBID. EJA. Metodologias. Ensino de ciências.

## Andragogical methodologies: a PIBID experience report in Youth and Adult Education

**Abstract:** This work aims to report the experience of the development of andragogical methodologies applied in the Youth and Adult Education (EJA) modality by graduates in Biological Sciences / scholarship holders of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) of the State University of Bahia-Campus X. EJA's Curricular proposal aims at equity in access to education and andragogical methodologies, based on the understanding of the student as an adult and their specificities in relation to learning and acquiring new knowledge of interest. The experiences in the school space constitute a teaching laboratory, being necessary to articulate contents of the natural sciences with the pedagogical ones studied during the course, in addition to dealing with the difficulties of interpersonal relationships. In this experience, an additional conflict

### Milena Souza da Silva

Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP). Bahia, Brasil.

 [orcid.org/0000-0003-3249-9479](https://orcid.org/0000-0003-3249-9479)

✉ [milenasplytter@gmail.com](mailto:milenasplytter@gmail.com)

### Flávia Rosa dos Santos

Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP). Bahia, Brasil.

 [orcid.org/0000-0003-4673-2541](https://orcid.org/0000-0003-4673-2541)

✉ [flaviariosabn@gmail.com](mailto:flaviariosabn@gmail.com)

### Édila Dalmaso Coswosk

Doutora em Saúde Coletiva (FIOCRUZ-MINAS). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bahia, Brasil.

 [orcid.org/0000-0001-9340-1177](https://orcid.org/0000-0001-9340-1177)


✉ [edilacoswosk@hotmail.com](mailto:edilacoswosk@hotmail.com)

Recebido em 16/10/2020

Aceito em 26/12/2020

Publicado em 08/03/2021

eISSN 2675-1933

 [10.37853/pqe.e202117](https://doi.org/10.37853/pqe.e202117)



was that the specificities of EJA are not discussed in the pedagogical components of the undergraduate course.

**Keywords:** Andragogy. PIBID. EJA. Methodologies. Science teaching.

### **Metatologías andragógicas: un informe de experiência PIBID en la Educación de Jóvens y Adultos**

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo reportar la experiencia del desarrollo de metodologías andragógicas aplicadas en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) por egresados en Ciencias Biológicas / becarios del Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (PIBID) de la Universidad Estadual de Bahía- Campus x. La propuesta curricular del EJA tiene como objetivo la equidad en el acceso a la educación y metodologías andragógicas, basadas en la comprensión del estudiante como adulto y sus especificidades en relación con el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos de interés. Las experiencias en el espacio escolar constituyen un laboratorio de enseñanza, siendo necesario articular contenidos de las ciencias naturales con los pedagógicos estudiados durante el curso, además de abordar las dificultades de las relaciones interpersonales. En esta experiencia, un conflicto adicional fue que las especificidades de EJA no se discuten en los componentes pedagógicos de la carrera.

**Palabras clave:** Andragogía. PIBID. EJA. Metodologías. Enseñanza de las ciencias.

#### **1 A Educação de Jovens e Adultos**

No Brasil, muitos jovens e adultos não conseguem continuar os estudos durante a infância e adolescência por motivos diversos que impactam o acesso à educação. Diante deste contexto, surgiu no nosso país a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na educação básica, buscando reduzir o analfabetismo e promover o acesso e permanência destes indivíduos na escola.

No artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), são explicitadas as orientações que garantem a educação de jovens e adultos:

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Entretanto, acreditamos que seja necessária a utilização de práticas que sejam a extensão desse convite de retorno a escola, ou seja, metodologias e técnicas que fomentam a frequência e a participação dos alunos durante as aulas com rendimento e aprendizado, diminuindo a evasão escolar.

A complexidade da educação de jovens e adultos resultou em debates ao longo dos anos, como discorre Barros, (2018) em seu artigo comparativo sobre andragogia versus pedagogia, ela apresenta dois pressupostos que são considerados características da EJA: “i. tomar a realidade dos sujeitos da educação como problema central; ii. Desenvolver, a partir daí, um diálogo aberto e ético, em que a uma liberdade de problematizar e desconstruir corresponda também uma liberdade de investigar e propor” (Barros, 2018, p.2).

Com base nestes pressupostos, este relato descreve uma experiência da inserção de graduandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X, na escola de educação básica, nas séries finais do ensino fundamental, contendo 8 discentes de licenciatura, bolsistas de iniciação à docência (ID) do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), 1 coordenador institucional e 1 coordenador voluntário, além de e um professor supervisor para esta determinada escola. Nessa oportunidade, as bolsistas agregaram outros conhecimentos à sua formação acadêmica dialogando diretamente com a educação básica na modalidade da EJA, apoiando-se na andragogia.

A experiência relatada ocorreu numa escola pública de ensino básico do município de Teixeira de Freitas, Bahia (BA) com 85 alunos do módulo 6 ao módulo 9 da EJA na disciplina de ciências, no turno noturno durante os meses de fevereiro à dezembro de 2019.

## 2 Sobre as metodologias andragógicas

A andragogia se popularizou no século XX através de Malcon Knowles, um educador americano de adultos, ele utilizava princípios andragógicos, já discutidos antes por Alexander Kapp, fundamentado nas ideias de Platão sobre educação e necessidades de aprendizagem durante a vida. Além de Kapp outros alemães também já haviam discutido sobre a andragogia no século XIX, mas nenhum deles conseguiu sucesso na aceitação da teoria naquela época. Desta forma para Knowles (1980), o conceito popularizado do termo andragogia, se diferencia do já utilizado pedagogia no sentido em que enquanto um diz respeito às técnicas e métodos de orientação da aprendizagem dos adultos, o outro se destina à aprendizagem das crianças.

Knowles obteve sucesso no desenvolvimento de suas teorias através do impacto de suas formulações que se baseavam no modelo do antagonismo frente à pedagogia, ou seja, ele se opunha sobre o processo educativo pedagógico aplicado na educação para crianças e adultos, pois estes últimos necessitam de métodos apropriados no processo educativo, visto que se trata de públicos totalmente diferentes (Barros, 2018).

Entendemos agora que andragogia e pedagogia possuem sujeitos da aprendizagem com características muito distintas em virtude da história de vida acumulada, portanto as técnicas e metodologias de aprendizagem não podem ser as mesmas. Os adultos, estudantes da educação básica, já têm responsabilidades e experiências de vida, pessoais, sociais e profissionais, que devem ser valorizadas e utilizadas pela escola numa perspectiva que estimule a reflexão sobre a formação educacional no âmbito profissional e futuro (Knowles, 1980).

Na nossa experiência, o objetivo era destacar o aluno como o centro do processo educativo utilizando metodologias e técnicas de ensino diversas, que promovessem a reflexão do contexto diário exterior à escola relacionando aos conteúdos programáticos estudados (Barros, 2018).

As escolhas metodológicas basearam-se na práxis, no uso de recursos aplicáveis condizentes com a realidade do aluno, associada ao uso de elementos teóricos- práticos. Para Araújo (2006) as metodologias de ensino são teóricas - práticas, ou seja, devem ser pensadas junto com as práticas, e não podem ser praticadas sem ser pensadas. Deste modo, desde o planejamento até o momento das práticas em sala de aula as

metodologias foram pensadas especificamente para tal público, de forma que estes pudessem enxergar no aprendizado escolar uma perspectiva de futuro, sendo eles os próprios protagonistas.

Do ponto de vista docente, percebemos que trabalhar com a EJA é muito diferente do trabalho com outras modalidades de ensino, os alunos não têm a mesma prontidão para aprender que as crianças do ensino regular, nem mesmo o tempo para estudar em casa (Machado & Freitas Silva, 2021). Por todas essas peculiaridades, na educação de jovens e adultos, deve-se respeitar o trabalho andragógico considerando a realidade em que o aluno está inserido, fugindo das metodologias convencionais de uma sequência curricular sem a diligência vivenciada por eles (Barros, 2018).

Contudo, o processo de ensino deve se apoiar em metodologias que possam ser adaptadas ao longo do tempo a depender do desenvolvimento e acontecimentos sociais, respeitando a participação dos alunos e sua visão de mundo desenvolvida ao longo da vida, esta que permite uma presença ativa em sociedade e na escola (Silva & Ploharski, 2011).

### **3 O PIBID no contexto do ensino de ciências**

O PIBID teve início no ano de 2006, e no ano de 2009 foi introduzido como política de Estado relacionado à formação de professores em todo o país, por meio do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 (Capes, 2009). O PIBID tem por objetivo incentivar e promover à formação inicial de docentes para a educação básica brasileira, inserindo os licenciandos na cultura organizacional das escolas públicas, promovendo ascensão na iniciação à docência através do nexos integral da educação superior com a educação básica e por meio de ações e vivências didático-pedagógicas que aproximam o licenciando da realidade escolar.

Através do edital 07/2018, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Departamento de Educação (DEDEC-X), abriu novamente (o curso participa do PIBID desde 2009) a oportunidade para os licenciandos vivenciarem a iniciação à docência.

Por intermédio dos coordenadores de área, responsáveis pelo grupo de bolsistas do PIBID no curso de Ciências Biológicas da UNEB-X – os licenciandos, conseguiram agregar os conhecimentos obtidos durante trajetória na universidade por meio de um olhar mais sensível para a valorização e construção de conhecimento sobre o ensino destinado à alunos que além do compromisso com a sala de aula, também tinham responsabilidades da vida adulta.

Mensalmente em reuniões, os bolsistas, juntamente com os coordenadores e o professor supervisor se encontravam para discussões propostas à reflexão na melhoria e qualidade participativa na escola. Através da leitura de artigos e rodas de conversa, todos poderiam expor seus prisms e comentários diante de determinados assuntos e situações da semana ou mês. Certamente todos os reconhecimentos e críticas do espaço escolar como bolsistas, foram pontes para as mudanças vitais nesse caminho.

A experiência inicial de estudantes de licenciatura com a docência, não apenas capacita o diálogo entre a educação básica e ensino superior, mas também, por meio dessa capacitação, proporciona um ambiente favorável para melhorar o exercício da docência.

#### **4 Processo Metodológico**

As metodologias andragógicas descritas neste material foram aplicadas na disciplina de ciências durante o ano de 2019 na Educação de Jovens e Adultos. Tal modalidade segue o padrão de dois módulos em um ano, ou seja, a cada ano o aluno matriculado na EJA que obtiver um rendimento proveitoso e não repetir nenhum módulo concluirá duas séries ao invés de uma, como acontece no ensino regular. Ao final da fase II que conta com os módulos 6, 7, 8 e 9 anos finais da EJA é totalizada em média 1920/1932 horas-aulas para conclusão do aluno.

Sendo assim, no ano de 2019 foram abertas as matrículas duas vezes, a primeira para o quadrimestre de 2019.1 e a segunda para o quadrimestre de 2019.2. A divisão das turmas para cada segmento por organização de matrículas ficou dividida nas seguintes séries/anos letivos:

- **2019.1:** 6º A, 7º A, 8º A, 8º B e 9º A;
- **2019.2:** 6º A, 7º A, 8º A e 9º A;

Podemos perceber através da diminuição de uma turma do primeiro quadrimestre para o segundo quadrimestre de 2019, que as evasões ou repetições foram consideráveis entre algumas turmas. A média de presenças nas aulas, com base no levantamento de frequência realizado através das aulas de ciências, pode ser observado na tabela:

Tabela 01 – Levantamento de frequência

SÉRIES/ANO LETIVO	MÉDIA DE PRESENÇA 2019.1	MÉDIA DE PRESENÇA 2019.2
6º A	09 alunos	07 alunos
7º A	17 alunos	10 alunos
8º A	08 alunos	13 alunos
8º B	13 alunos	Não foi formada turma
9º A	15 alunos	16 alunos

Fonte: Dados da pesquisa

Vale destacar que no segundo quadrimestre do ano, (2019.2) o módulo 8 não obteve um número grande de alunos, desta forma não foi inserido a turma B neste período, apenas no primeiro.

Assim, para cada módulo (6º, 7º, 8º e 9º) foram realizados planejamentos para a disciplina de ciências seguindo a proposta curricular da escola. Ao desenvolver do planejamento os métodos e técnicas propostos foram voltados para o dinamismo nas aulas retratando o contexto da realidade nos conteúdos científicos, como propões Knowles (1980).

#### 4.1 Do planejamento à aplicação

É preciso destacar que mais importante que a escolha das atividades a serem desenvolvidas deve ser a postura do educador, pois é no respeito ao aluno como adulto, sua experiência de vida e do diálogo que este processo de ensino-aprendizagem se fundamenta. O professor da EJA deve ser um mediador sociopedagógico, para além da



prática educativa em sala de aula se constituir como promovedor de transformação social, intervindo para melhorar o contexto real dos seus educandos (Barros, 2018).

No início de cada quadrimestre eram realizadas reuniões para planejamento geral dos conteúdos e técnicas a serem abordadas durante o período letivo. A partir deste planejamento os bolsistas puderam sugerir possibilidades didáticas. O planejamento proposto teve por intuito, além da aprendizagem dos alunos, torná-los sujeitos do processo educativo, explorando e valorizando os conhecimentos e aptidões desenvolvidas ao longo da vida, a fim de que estas fossem utilizadas como parte do mecanismo de ensino-aprendizagem.

Considerando as metodologias andragógicas que objetivou este processo de desenvolvimento na EJA, entendemos que o aluno adulto aprende com suas necessidades de conhecer mais sobre algo que lhe é relevante. Deste modo as metodologias utilizadas se basearam nas necessidades que os adultos tem em aprender conteúdos que lhes sejam contribuintes para com sua realidade. Tais necessidades foram demonstradas nos primeiros dias de observação e ambientação com a turma.

Como exemplo de atividades desenvolvidas neste contexto podemos citar o projeto interdisciplinar que teve como tema central “a sustentabilidade hídrica”, neste projeto, além da disciplina de ciências foram trabalhadas as disciplinas de geografia e matemática com esta mesma temática, com esta proposta foi trabalhado a forma de utilização da água no dia-a-dia, o saneamento básico local da cidade de origem dos alunos, debatendo a falta deste nos determinados bairros de origem e refletindo sobre o poder público frente a esta problemática local; foi trabalhado também o processo do êxodo rural da Cidade de Teixeira de Freitas e como este impactou o crescimento periférico e contribuiu para a falta de água potável em alguns bairros; e ainda, na disciplina de matemática foram trabalhados as quatro operações matemáticas a partir da conta de água trazida por cada aluno, nesta objetivamos compreender como são descritas as informações de uma conta e como calcular o consumo médio mensal diário através do cálculo de metros cúbicos.

É possível dizer que o ensino tem maiores significados para o adulto, de modo que este questiona sempre a relevância em aprender algo. Se um estudante adulto



aprende a calcular a metragem cúbica, mas não sabe que através deste cálculo ele pode saber a quantidade de água utilizada durante o mês, de nada será prático para ele aprender a calcular em m<sup>3</sup> (metros cúbicos). Percebemos então que ao poder utilizar o conhecimento adquirido em sala de aula no dia-a-dia faz com que este seja lembrado e assim, o conhecimento ganha um sentido.

Abaixo uma síntese do planejamento para o módulo 9, partindo do uso de drogas para trabalhar os conteúdos de fisiologia e anatomia humana. A dinâmica “o que você vê”, descrita a seguir (II. Conhecer os determinantes sociais que influenciam no uso de drogas- momento 2) é um exemplo bem característico dentro da proposta, além dos estudos de caso, e da escola de artistas e outras pessoas famosas entre os estudantes para problematizar a complexa questão das drogas na atualidade. A escolha do tema reflete a problemática vivida pelos jovens do bairro em que a escola está situada.

**Tema:** Intervenção ao uso de drogas no organismo

**Objetivos:**

**Geral:**

Reconhecer como o uso e o uso abusivo de drogas podem interferir na fisiologia do organismo e na vida do ser humano.

**Específicos:**

- Conhecer os determinantes sociais que influenciam no uso de drogas
- Referenciar dependentes químicos da mídia, dissociando a ideia de dependência à pobreza.
- Distinguir drogas lícitas e drogas ilícitas
- Diferenciar: uso e abuso de drogas e dependência química
- Reconhecer problemas de saúde relacionados as drogas
- Pesquisar sobre os avanços tecnológicos no tratamento de usuários e dependentes das drogas
- Analisar os avanços na utilização de substâncias entorpecentes

**Metodologia:**

**I. Apresentação**

Momento 1: (1 aula)

Esta aula será destinada para apresentação da disciplina, conteúdos que serão trabalhados, métodos e critérios avaliativos e analisar os conhecimentos prévios dos alunos.

II. Conhecer os determinantes sociais que influenciam no uso de drogas

**Momento 1: (1 aula)**

Será realizada uma roda de conversa com os alunos onde serão estimulados a refletir sobre as influências sociais que levam as pessoas ao uso de drogas. É papel do intermediador fazer ligações sobre questões sociais, familiares, de início da sexualidade, econômicas e demais que podem ser cabíveis ao longo da conversa.

**Momento 2: (1 aula)**

Neste segundo momento será realizada a dinâmica “o que você vê”. Esta dinâmica tem por objetivo refletir sobre as percepções diferentes de cada pessoa diante de questões sociais. Será lembrado sobre os assuntos abordados na roda de conversa afim de que os alunos façam ligações com a dinâmica para que compreendam que, a vida das pessoas vai muito mais além do que se pode observar e julgar.

A dinâmica consiste em um círculo grande na sala, dentro desse círculo será feito um círculo menor com 5 cadeiras, onde 5 alunos voluntários deverão se sentar, a partir daí, será questionado a cada aluno o que eles conseguem ver olhando para frente, tanto os que estarão no círculo maior, quanto os 5 que estarão sentados na cadeira que compõem o círculo menor. Ao final de todas as respostas o intermediador fará uma breve reflexão sobre o objetivo da dinâmica (em medir as diferentes percepções das pessoas frente a qualquer situação) com os próximos conteúdos que serão trabalhados. Ao fim da dinâmica será pedida uma pesquisa sobre: os fatores que influenciam o uso e abuso de drogas.

**III. Referenciar dependentes químicos presentes na mídia, dissociando a ideia de dependência à pobreza e a marginalização****Momento 1: (1 aula)**

Apresentação de vídeos e relatos de figuras e artistas da mídia que passaram e passam por problemas de uso de drogas.

**IV. Diferenciar: uso e abuso de drogas e dependência química (1aula)**

Estudo de caso disponibilizado para cada aluno, o estudo poderá ser feito com grupos de até três pessoas para facilitar a troca de informações e interpretação do estudo. Os bolsistas poderão ajudar os grupos neste estudo.

**V- Avanços tecnológicos no tratamento de usuários e dependentes das drogas****Momento 1: (1 aula)**

Esta aula será voltada para explicação, separação e orientação dos temas da pesquisa sobre a dependência química. Onde será pedida uma pesquisa aos grupos sobre os avanços no tratamento de usuários e dependentes das drogas. Cada grupo focará em um tipo de droga diferente (tabagismo, alcoolismos, heroína, barbitúricos - calmantes, etc.), a fim de que cada grupo construa um trabalho contendo os principais problemas de saúde ocasionados por tal substância e os avanços no tratamento de dependentes desta. Cada grupo poderá ter o auxílio de um Bolsista ID do PIBID.

**Momento 2: (2 aulas)**

Aulas disponibilizadas para orientação e elaboração do trabalho.

**Momento 3: (2 aulas)**

Apresentação dos trabalhos.

**VI. Analisar os avanços na utilização de substâncias entorpecentes****Momento 1: (1 aula)**

Aula expositiva através de slides e imagens sobre a utilização de certos tipos de drogas na cultura antiga, como: indígena, curandeira, familiar, etc. Apresentando como essas substâncias passaram a ser marginalizadas, discriminadas e algumas até proibidas.

**Momento 2: (1 aula)**

**Nesta aula os alunos serão investigadores, por meio de pesquisas deverão investigar os avanços na utilização de drogas em tratamentos, medicina curandeira, receitas, medicamentos, estética, etc. A pesquisa poderá ser feita em grupo, onde cada grupo ficará responsável por pesquisar sobre determinada área de utilização.**

**Momento 3: (1 aula)**

Roda de conversa para socialização dos avanços nas áreas que as drogas podem ser utilizadas.

**Avaliação:**

A avaliação ocorrerá continuamente de duas formas: qualitativas onde será observado a participação, colaboração e envolvimento dos alunos nas aulas e quantitativa onde será avaliado as pesquisas, apresentações de trabalho e avaliações aplicadas.

Participação, atividades e colaboração nas aulas: peso 10%

Pesquisas: peso 20%

Trabalho Linha do tempo: peso 20%

Avaliação: peso 50% (Exigência da coordenação escolar e do professor regente)

**Critérios:**

**Participação, colaboração e atividades:** Será avaliada a participação em conversas socializadas, debates ou bate-papos, além da colaboração do aluno quando o professor tiver explicando o conteúdo. Não será proibida a utilização de aparelhos de celular, conversas paralelas, há não ser que atrapalhe a concentração do aluno e dos demais colegas. As atividades serão avaliadas de maneira positiva quando forem escritas no caderno e respondidas por completo.

**Pesquisas:** Será avaliada a quantidade de pesquisas que o aluno fez e no qualitativo, se a pesquisa cumpriu com o que foi pedido.

**Apresentação de trabalho:** Será observado o desenvolvimento do trabalho nas aulas disponibilizadas para orientação e elaboração. Será avaliada a participação de cada aluno no processo do trabalho, esta participação será registrada por meio de presença nas orientações dos grupos. Também será avaliada a apresentação, nesta será medido a compreensão de cada aluno.

**Avaliação:** Será avaliada a interpretação e compreensão do conteúdo nas questões abertas, e a especificidade nas questões objetivas.

**Referências:**

BÜCHELE, Fátima; COELHO, Elza Berger Salema; LINDNER, Sheila Rubia. A promoção da saúde enquanto estratégia de prevenção ao uso das drogas. **Ciência e saúde coletiva**, Santa Catarina, 14 nov. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232009000100033&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232009000100033&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 21 jul. 2019.

BUSS, Paulo Marchiori; FILHO, Alberto Pellegrini. A Saúde e seus Determinantes Sociais. **Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, p. 1-17, 15 mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a06.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DAYRELL, Juarez. A ESCOLA COMO ESPAÇO SÓCIO-CULTURAL. **A ESCOLA COMO ESPAÇO SÓCIO-CULTURAL**, Minas Gerais. Disponível em: <https://ensinosociologia.pimentalab.net/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

GIACOMOZZI, Andréia Isabel *et al.* Levantamento sobre uso de álcool e outras drogas e vulnerabilidades relacionadas de estudantes de escolas públicas participantes do programa saúde do escolar/saúde e prevenção nas escolas no município de Florianópolis. **Ciência e saúde coletiva**, Santa Catarina, 5 dez. 2011. Disponível em: [https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0104-12902012000300008&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0104-12902012000300008&script=sci_arttext&tlng=en). Acesso em: 21 jul. 2019.

É válido dizer que toda didática pensada para o público da EJA teve como premissa a experiência dos educandos, a relevância para com a realidade dos mesmos e o diálogo para exposição de conhecimento, fazendo com que os alunos se sentissem de fato, parte do processo educativo onde este, partiria deles.

A primórdio, ressaltamos que todas estas atividades foram feitas dentro da carga horária prevista pela ementa para a sala de aula. Lembrando que na educação de jovens e adultos a carga horária da aula é menor do que no ensino regular, o que pode acarretar algumas complicações ao longo da realização do planejamento. A disciplina de ciências previa 3 horas/aulas por semana em cada módulo. Para cada turma era realizado um controle diário das atividades e da quantidade de alunos presentes. Este cronograma tinha por objetivo posterior a análise e discussão do planejado com o desenvolvido, bem como a administração da frequência dos alunos e quantidade de aulas.

## 5 Resultados e discussões

Durante a aplicação das atividades propostas identificamos uma melhora na interatividade das turmas com os bolsistas e das dinâmicas propostas pelo grupo e conseqüente desenvolvimento gradual da participação pela expressão oral e prática dos alunos, como Barros (2018), salienta, a experiência adquirida pelo aluno adulto ao longo do tempo é um grande potencial somático para o desenvolvimento da aprendizagem e cabe ao professor refletir sobre essas relações para que as mesmas sejam proveitosas no âmbito escolar e fora.

A dinâmica “O que você vê?, por exemplo, possibilitou uma discussão com liberdade sobre o uso de drogas e sua complexidade, muito além dos estereótipos atribuídos pela sociedade. Na medida que eles podem pensar e se posicionar sobre seus problemas, como adultos que têm histórias de vida entrelaçadas com a questão (Knowles, 1980), permitindo que eles possam pesquisar, se aprofundar e buscar soluções, como nas outras atividades propostas para o tema, é possível pensar um currículo que desperte o interesse e colabore na formação cidadã dos estudantes da EJA (Barros, 2018).

Embora, os resultados fossem animadores para os muitos objetivos traçados em cada planejamento, alguns desafios foram enfrentados, dentre eles: Greve municipal que acabou interferindo na continuidade do planejamento inicial; Carga horária das aulas menor; Dispersão de parte dos alunos durante algumas aulas, por exemplo: A maioria

dos alunos trabalhavam ou dedicavam seu tempo para atividades habituais e não conseguiam tempo para estudar em casa os conteúdos abordados em sala de aula, o que demandava que o professor supervisor e bolsistas repassassem conteúdos já discutidos em sala de aula repetidas vezes.

Uma das maiores dificuldades para os bolsistas desenvolverem as linhas metodológicas foi em virtude da falta de infraestrutura; obstáculo presente em grande maioria das escolas públicas do Brasil. Desse modo, a ausência de espaço adequado se torna um impasse para a realização de atividades da natureza prática como por exemplo: aulas de campo para conhecer as estações de tratamento de água e esgoto proposto para o conteúdo de saneamento básico local; aulas laboratoriais que tinham como objetivo a aproximação dos alunos com a parte científica microscópica que para muitos ali, era desconhecida.

O contato dos alunos com o microscópio, por exemplo, só foi possível através de empréstimo do Laboratório de Biologia Geral da UNEB, campus X. Nessas atividades, os alunos puderam observar célula vegetal, animal e protozoários, o que permitiu a aproximação do aluno com ambientes científicos, além de, auxiliar a compreensão de terminologias da biologia consideradas difíceis pelos próprios educandos. Como apontam Nascimento, Fernandes e Mendonça, (2010) é impreterível que além da formação qualificada, haja avanços nas condições objetivas do trabalho docente, dentre outros aspectos, para a melhoria da qualidade de ensino.

A pluralidade dos perfis dos alunos, principalmente de faixa etária diversificada, demandava buscar ainda mais ferramentas e estratégias favoráveis que conseguissem atrair a atenção de cada um e ainda promover aprendizagem de todos, constituindo-se num desafio de aprender a ser professora de EJA, e assim como os alunos, sendo sujeitos da aprendizagem:

Neste contexto, as práticas pedagógicas mediadoras constituem-se pelo exercício do diálogo como fundamento no qual os (as) docentes buscam estratégias de formação inovadora visando à superação de práticas "bancárias" e visões etnocêntricas; a convivência pacífica com o diferente em que é possível vislumbrar a construção de um currículo que responda à complexidade da EJA (Sanceverino, 2016, p. 474).

Partindo do diálogo plural podemos identificar as necessidades relevantes no contexto social do público alvo, estas que foram sendo expostas através de conversas,

relatos e até mesmo ocasiões ocorridas dentro e fora da escola. Só então após este conhecimento foi possível seguir um caminho propício para o trabalho com a EJA, apontando possíveis técnicas e métodos a serem utilizados. Estes citados na metodologia, tiveram um papel crucial no decorrer da experiência, principalmente os que tinham como parte central do desenvolvimento a discussão, o debate e a exposição de ideias como foram os: projetos de intervenção, palestras sobre orientação sexual, a problematização sobre as drogas, meio ambiente e também as aulas sobre pirâmide alimentar, esta última que teve uma contribuição relacionada aos hábitos alimentares e as formas de melhorar tais hábitos.

Tais técnicas citadas tiveram uma contribuição na visão dos professores e coordenadores da escola para o ensino de jovens e adultos, a vista que este público era considerado como parte “rejeitada” de uma sociedade, em que a maioria dos professores descreditavam e não se sentiam estimulados para buscar novas formas de desenvolver o aprendizado. Além dos aspectos relatados, foi possível observar a incorporação da mesma prática em outras disciplinas, dando mais espaço para os alunos se posicionarem sobre seus problemas.

A partir do processo discursivo e metodológico – aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais – desenvolvidos na escola, os bolsistas adquiriram além de experiências frente à realidade manifesta no espaço de educação escolar, possibilidades para o crescimento pessoal por meio das vivências e relações então estabelecidas.

Neste contexto, foi possível associar as particularidades da EJA com a metodologia andragógica apresentada inicialmente. Assim, as metodologias utilizadas forneceram produtos educativos tecidos pelos saberes e correspondências adquiridas pelo desempenho das práticas educativas, estas capazes de conectar ideias, histórias e vidas. Além de colaborar para a formação de sujeitos ativos e participativos como renovação dos olhares para uma educação transformadora:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 1996. p. 25).

Diante das abordagens compreende-se que os bolsistas desenvolveram um importante trabalho na escola parceira, de forma a possibilitar uma nova opção de metodologias até então pouco desenvolvida na EJA, e retomar o olhar da escola para o sujeito da aprendizagem, que é distinto dos demais alunos da modalidade regular de ensino.

A vivência no período de dez meses em uma escola da rede pública possibilitou as bolsistas de ID, experiências únicas, uma vez que viabilizou capacitação e reflexão à prática inicial da formação de professores, através do uso de metodologias andragógicas planejadas, desenvolvidas e aplicadas na modalidade EJA. Todo planejamento suscitou em diretivas para promoção de métodos e técnicas que facilitassem a compreensão de conteúdos programáticos do ensino de ciências para jovens e adultos e o aperfeiçoamento profissional de estudantes de licenciatura, assim como Morais e Ferreira (2014), também indicam.

As práticas vivenciadas e os conflitos gerados na tomada de decisões durante a atuação das bolsistas de ID na escola aumentam a probabilidade para a ocorrência da aprendizagem (Giusta, 2003) do exercício da docência. As vivências no espaço escolar se constituem num laboratório de ensino por excelência, sendo necessário articular conteúdos das ciências da natureza com os pedagógicos estudados durante o curso, além de lidar com as dificuldades de relacionamento interpessoal. Nessa experiência relatada, um conflito adicional foi que as especificidades da EJA não são discutidas nos componentes pedagógicos da licenciatura cursada, este é um problema em vários cursos, inclusive de Pedagogia (Arroyo, 2006).

Mas o reconhecimento dos limites é necessário, a escola pode e deve contribuir para a equidade no acesso e permanência à educação, mas não há metodologia, nem professor que individualmente possam promovê-la. Nessa experiência a equipe escolar assumiu e apoiou a iniciativa do PIBID, buscando coletivamente melhorar a qualidade das aulas para seus estudantes. Entretanto, as desigualdades sociais continuam dentro e além dos muros da escola, e elas impactam a aprendizagem. Talvez o maior aprendizado do PIBID seja este: fazer o melhor trabalho possível no presente, sabendo que somos um, num coletivo mais amplo chamado escola. E lutar por melhores condições de



igualdade e justiça social para o futuro, onde todas as pessoas possam usufruir de educação de qualidade e ter direito a uma vida digna (Zeichner, 2008).

Dessa forma, a reflexão crítica e cidadã, que o PIBID permite durante a licenciatura, pode ser uma oportunidade para a melhoria de qualidade no ensino de ciências (Nascimento, Fernandes & Mendonça, 2010).

## 6 Conclusões

Considerando a evasão de jovens e adultos durante o primeiro contato com a educação nas primeiras fases da vida, a EJA se torna para esses, o espaço para a continuidade do ensino. Assim, as metodologias andragógicas enfatizam que o aluno seja tratado como um adulto, valorizando seu conhecimento, o diálogo e suas experiências.

Para tanto, refletimos acerca do papel da iniciação à docência na formação do professor, e das vivências com as turmas de jovens e adultos com tantas experiências particulares nos proporcionam uma visão diferenciada da educação. E que a aplicação de metodologias andragógicas, na nossa experiência, serviu para articular com mais eficiência o processo de aprendizagem desses indivíduos entendendo a relevância do contexto social no âmbito escolar.

Entendemos que quando os recursos didáticos associados à fundamentos teóricos também levam em consideração os conhecimentos construídos, tendo como base as experiências, facilitam e estimulam muito mais a participação e questionamentos por parte dos alunos nas aulas.

Assim concluímos que metodologias andragógicas, que se diversificam em possibilidades que estão além de aulas expositivas e buscam continuamente a troca e valorização de saberes dos jovens e adultos, podem contribuir para atrair o interesse dos alunos a buscar o conhecimento e persistirem na vida escolar como via para uma vida melhor.

A formação escolar de jovens e adultos necessita de métodos adequados para a aprendizagem mais promissora. Nesta concepção, bolsistas de ID, que serão futuros professores de ciências e biologia, percebem que as metodologias não devem ser

estáticas e sim, estar em constante transformação para proporcionar qualidade e equidade no ensino. Contudo, o reconhecimento dos limites é necessário para que melhorias nas condições objetivas do exercício da docência sejam alcançadas.

O PIBID proporciona oportunidades diferenciadas de formação inicial por que permite ampliar a atuação em modalidades, como a EJA, que não são contempladas nas matrizes curriculares de algumas licenciaturas. Portanto, ensinar transpassa as fronteiras da sapiência. Ensinar ressignifica os espaços ocultos do território do conhecimento e abre passagem para o trânsito dos saberes entre aprendizes e mestres. Ensinar cria a identidade nos aprendizados entre discentes e docentes.

## Referências

- Araújo, J. C. S. (2006). Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In: Veiga, L. P. A. (2006). *Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações*. 13-48. Retirado em: 20 de julho, 2020, de: <https://aneste.org/do-quadro-negro--lousa-virtual-tnica-tecnologia-e-tecnicismo.html>
- Arroyo, M. (2006). Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Soares, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos / organizado por Leôncio Soares*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO.
- Barros, R. (2018). Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. *Educação e Pesquisa*, 44 (173244), 1-19. Retirado em: 06 de agosto, 2020, de: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173244>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (2009). *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro, 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2018). *Edital n° 7 de 2018 da CAPES*. Define editais e seleções para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Retirado em: 15 de julho, 2020 de: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.

Giusta, A. S. (2003). Concepções do processo ensino/aprendizagem. In Giusta, A. S. & Franco, I. M. (org.). *Educação a Distância: uma articulação teoria e prática*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas.

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to Andragogy*. Cambridge: Prentice Hall Regents. Retirado em: 24 de abril, 2019, de: <https://pdfs.semanticscholar.org/8948/296248bbf58415cbd21b36a3e4b37b9c08b1.pdf>

Lei n° 9.394, 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Machado, E., & Freitas Silva, S. R. T. de. (2021). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em cena: do oficial ao real. *Pesquisa E Ensino, 2(2)*, 202115. <https://doi.org/10.37853/202115>

Morais, J., & Ferreira, M. (2014). Profissionalização docente: construindo saberes a partir da prática no PIBID. *HOLOS, 5*, 112-120. Retirado em: 05 de agosto, 2020, de: <https://doi.org/10.15628/holos.2014.2096>

Nascimento, F. do, Fernandes, H. L., & Mendonça, V. M. de. (2010). O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. *Revista HISTEDBR On-Line, 10(39)*, 225-249. Retirado em: 06 de agosto, 2020, de: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i39.8639728>

Sanceverino, Adriana Regina. (2016). Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da

prática. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 455-475. Retirado em: 04 de agosto, 2020, de: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216524>

Silva, J. B., & Ploharski, N. R. B. (2011). A metodologia de ensino utilizada pelos professores da eja – 1º segmento – em algumas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. *X congresso nacional de educação (EDUCERE)*. 1646-1660. Retirado em 20 de julho, 2020, de: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5067\\_2554.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5067_2554.pdf)

Zeichner, Kenneth M. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554. Retirado em: 05 de agosto, 2020, de: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>