

ESTRATÉGIAS DE ENSINO: meios de aprendizagem na educação de jovens e adultos

Cláudia Schvingel Klein BÜHRING¹

Marli Teresinha QUARTIERI²

Miriam Ines MARCHI³

Resumo

Este trabalho apresenta um estudo que teve como objetivo refletir sobre as implicações do uso de estratégias de ensino para educandos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma escola pública da região central do Rio Grande do Sul. A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso sobre duas estratégias de ensino: mapa conceitual e tempestade cerebral. Para a coleta de dados, utilizou-se o diário de campo das pesquisadoras. A fundamentação teórica apoiou-se nas ideias de Alves e Anastasiou (2004), Gil (2012), Masetto (2003), entre outros. Observou-se que, de início, os educandos consideraram “estranho” realizar atividades envolvendo tais estratégias, pois não vislumbravam outras formas de aprender, mas o uso das diferentes estratégias de ensino possibilitou maior envolvimento e participação dos educandos, enquanto agentes ativos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Estratégias de Ensino. Aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos.

¹ Doutoranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari-Univates/RS. Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari-Univates/RS. Professora da rede municipal do município de Lajeado/RS. Professora - Formadora de temáticas voltadas ao currículo da Escola Básica e do nível superior.

E-mail: cschvingel@universo.univates.br

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS. Mestre em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade do Vale do Taquari-Univates/RS.

E-mail: mtquartieri@univates.br

³ Doutora em Química pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Mestre em Química pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Professora da Universidade do Vale do Taquari-Univates/RS.

E-mail: mimarchi@univates.br

TEACHING STRATEGIES: means of learning in youth and adult education

*Cláudia Schvingel Klein BÜHRING
Marli Teresinha QUARTIERI
Miriam Ines MARCHI*

Abstract

This article presents a study that aimed to reflect on the implications of the use of teaching strategies for EJA (Youth and Adult Education) students in a public school located in the central region of the state of Rio Grande do Sul. The research was characterized as a case study of two teaching strategies: the conceptual map and brainstorming. For the collection of data, the researchers' field diaries were used. The theoretical framework was supported by the ideas of Alves and Anastasiou (2004), Gil (2012) and Masetto (2003), among others. It was observed that, initially, students thought conducting activities involving these strategies was "strange", as they hadn't known other ways of learning before, but the use of the different teaching strategies has allowed for greater involvement and participation by students as active agents in the teaching and learning processes.

Keywords: Teaching Strategies. Learning. Youth and Adult Education.

Primeiras palavras

Muito se escreve, estuda e pesquisa em torno dos desafios educacionais, dada a complexidade do ensino e da aprendizagem contemporâneos. Neste tempo, muitos são os discursos em torno da relevância de “profissionais atuantes, questionadores, criativos, proativos, capazes de aprimorar as práticas pedagógicas e por fim estrategistas”. Dessa forma, cabe ao profissional da educação investir tempo na busca constante dos saberes e de acompanhar as mudanças educacionais, assumindo-se como “verdadeiro estrategista” (ANASTASIOU; ALVES, 2004), expressão que será aprofundada no decorrer deste trabalho.

Por outro lado, existe a responsabilidade e o compromisso do Estado de propor políticas públicas que garantam a formação dos professores, seja em serviço ou a distância. Garantia essa assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/98, que apregoa: “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública” (BRASIL, Art.62, §4º). A LDB, igualmente, não deixa dúvidas de que essa formação dar-se-á também em serviço: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho, [...]” (BRASIL, Art.62, Parágrafo Único).

Para tal, a legislação brasileira é taxativa quanto à garantia da formação do educador, considerando-a imprescindível para a sua atuação, em todos os níveis de Ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), foco deste trabalho. Assim, o profissional da educação, mesmo em tempos chamados ‘de crise’, deve ter condições teóricas e práticas de perguntar: ‘O que queremos para o currículo da EJA?’.

No que expressa Veiga-Neto (2008, p. 35), vivemos, hoje, uma crise da modernidade e, dentre todas as transformações pelas quais já passou o currículo das escolas, as maiores mudanças referem-se aos quatro elementos do artefato escolar, quais sejam: “[...] o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação” (VEIGA-NETO, 2008, p. 35). Tais elementos, de algumas décadas para cá, sofreram constantes mudanças, conforme enunciam campos teóricos – alguns de caráter tecnicista, outros humanistas e construtivistas. Dessa forma, podemos constatar que são numerosas as alternativas em torno de propostas curriculares para constituir o artefato escolar, apresentadas aos professores e gestores de políticas educacionais, ao longo dos anos.

Além disso, os estudos de Traversini (2011, p.1) são provocativos para um tempo de ‘crise’, ao perguntarem: “Estará a escola contemporânea “desencaixada”, em descompasso com os tempos atuais?; A escola e os professores estariam desenvolvendo currículos inadequados ou obsoletos para o sujeito-estudante pós-moderno?” Para explicar esta “crise”, a autora busca tensionar o jogo de encaixe e desencaixe da escola com o seu

currículo para o estudante da atualidade, sendo que esta forma desencaixada da escola é a própria proposta de encaixe. Por isso, as mudanças no cenário educacional e o desenho expressivo dos educandos⁴ que – com a diversidade de suas trajetórias e características próprias – procuram a EJA constituem matéria para sucessivas discussões e análises. Para tanto, a revisão e a renovação das práticas escolares vigentes e das formas de ensinar e de aprender são imprescindíveis para que aconteça a significação do trabalho docente e a aprendizagem efetiva dos educandos.

Essas reflexões motivaram-nos a buscar maiores subsídios acerca das novas configurações na EJA. Assim, relemos alguns trechos da obra “Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea”, organizada, em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Nessa obra, apregoa-se que a educação é para todos, mas o cenário atual é marcado pela exclusão, relativa aos processos de aprendizagem formal, de inúmeros jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade própria. Nesse contexto, encontra-se o educador, como um intelectual que deve pensar e repensar sua ação, seus métodos, considerando as diferentes dimensões da prática pedagógica. Prática essa que requeira percepção das relações do ensino e da aprendizagem e da necessidade de reestruturá-las e redefini-las para este justo tempo. Além disso, como supracitado, em contrapartida, encontra-se o Estado, que deve garantir a oferta de melhores condições de formação continuada para os educadores.

Portanto, não podemos mais pensar em ‘dar aula’, como em outros tempos, o que nos remete a Jorge Ramos do Ó (2007, p. 110), que expressa: “O modelo de educação que nós temos está mais perto do século XIX do que do século atual. E os educandos que nós temos, evidentemente, são mais do século XXI do que do século XIX.” Esse autor atribui tal situação a um desencontro: não é que a escola não tenha mudado, mas a estrutura ainda se encontra intacta, ou seja, a mesma forma de conceber o ensino e a aprendizagem perdura há vários séculos.

As produções de Anastasiou e Alves (2004) também são potentes e evidenciam reflexões sobre a atuação do professor em sala de aula, diante do quadro de mudanças e de imprevisibilidade de nossos tempos, em que educandos das diversas camadas sociais chegam às escolas e universidades com diferenciadas experiências de vida. Dessa forma, cabem alguns questionamentos: Podemos ainda pensar em práticas pedagógicas que consideram somente a exposição e a reprodução dos conteúdos, por parte do professor, na escola básica? Ou em professores que consideram a cópia do quadro a estratégia de ensino mais eficaz? Como se configura o processo de implementação de novas estratégias de ensino para dar conta dos quatro elementos evidenciados por Veiga-Neto (2008) como constitutivos do artefato escolar? Desejamos conhecer outras formas de ‘dar aula’ ou as que

⁴ O termo ‘educando’ é utilizado pelas autoras deste estudo para diferenciar de ‘aluno’, por se tratar de uma produção relativa à Educação de Jovens e Adultos. O termo ‘aluno’ é utilizado em caso de citação, direta e/ou indireta, de demais autores.

comumente usamos já se encontram tão enraizadas que não pensamos em outras?

Essas problematizações conduziram-nos ao poema “A burocracia/3”, de Eduardo Galeano, que faz pensar nas ações sem contextualização, sistematicamente repetidas no interior das instituições: “Ninguém sabia porque se montava guarda para o banquinho. A guarda era feita porque sim, noite e dia, todas as noites, todos os dias, e de geração em geração os oficiais transmitiam a ordem e os soldados obedeciam” (GALEANO, 2000, p.62). Como descreve o poema, muitas ações são reproduzidas nas escolas sem uma razão que justifique a escolha delas em detrimento de outras. Somente por um ‘porque sim’, porque sempre foi feito assim. Ou seja, porque pensar noutras formas de ‘dar aula’?

Essas questões remetem-nos ao objetivo precípua deste trabalho: fazer refletir sobre as estratégias de ensino como meios utilizados pelos educadores para articular os processos de ensino e de aprendizagem dos educandos da EJA. Para tal propósito, o referencial teórico desenha-se com algumas noções dos seguintes autores: Moreira (1998), Masetto (2003), Anastasiou e Alves (2004), Cogo, Pedro, Silva *et al.* (2009), Rampaso, Doria, Oliveira *et al.* (2011), Altarugio, Diniz e Locatelli (2009), Gil (2012).

A pesquisa, de caráter qualitativo, caracterizou-se como um estudo de caso de duas estratégias de ensino denominadas: mapa conceitual e tempestade cerebral. Para a coleta de dados, foram feitas anotações no diário de campo das pesquisadoras. Para Yin (2010), o estudo de caso é uma metodologia que permite investigar um tópico empírico em sua ocorrência no contexto da pesquisa. Já os estudos de caso relativos ao ensino não se preocupam com a “[...] apresentação rigorosa e justa dos dados empíricos.” (YIN, 2010, p. 25) Segundo esse autor, o estudo de caso “[...] permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...]” (YIN, 2010, p. 24). Dessa forma, o autor associa essa metodologia de pesquisa também ao ensino, por não “[...] conter uma interpretação completa ou exata dos eventos atuais” (YIN, 2010, p. 25). Ou seja, a intenção do estudo de caso para o ensino está em “[...] estabelecer uma estrutura para discussão e debate entre os estudantes” (YIN, 2010, p. 25).

Como já mencionado, para a obtenção dos dados na análise descritiva das estratégias de ensino, utilizamos as anotações do diário de campo. Ao fazermos nossos apontamentos, cuidamos para “[...] que a escrita do diário de campo não servisse apenas como instrumento de registro das observações participantes, mas, sobretudo, de reflexão” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 75-76). Reforçamos que as notas escritas no diário de campo sinalizaram uma realidade percebida pelo nosso olhar de pesquisadoras, a partir do que julgamos importante registrar naquele momento da pesquisa.

Entender que toda pesquisa é intervenção, compromete aquele que conhece e quem (ou o que) é conhecido em um mesmo plano implicacional. O trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo do pesquisar. E para quê registrar o processo? O que fazer

com este registro? A quem endereçá-lo? O registro do processo da pesquisa interessa porque inclui tanto os pesquisadores quanto os pesquisados. (BARROS; PASSOS, 2009, p. 172)

Envolvidas com os questionamentos dos autores, reforçamos a importância dos registros durante a pesquisa e cuidamos para usá-los como instrumentos de reflexão e problematização acerca do objeto pesquisado. Nesse sentido, questionamos: Qual o significado das aulas para os educandos da Alfabetização de Jovens e Adultos? Como (re)significar o estudo para esses educandos? Quais estratégias de ensino utilizar para que a aprendizagem aconteça?

Como propósito do trabalho, buscamos identificar e analisar reações dos educandos e os indícios de aprendizagem, a partir do uso de duas estratégias de ensino: Mapa Conceitual e Tempestade Cerebral. O estudo foi desenvolvido com uma turma de educandos de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública localizada na cidade de Lajeado, no estado do Rio Grande do Sul. A turma era composta por oito educandos oriundos de diferentes bairros, de camadas sociais distintas e de faixas etárias que variavam de vinte a sessenta anos. Todos com um desejo em comum: a escrita do nome e a leitura de palavras. A escolha por essa turma deu-se em virtude de uma das autoras deste trabalho ser educadora da turma. A seguir, discutimos sobre algumas implicações das estratégias de ensino para a aprendizagem dos educandos de uma turma de alfabetização da EJA.

Estratégias de Ensino: implicações para o ensino

Muitos estudos apontam que cada indivíduo realiza, à sua maneira, variadas conexões em sua aprendizagem. Essas conexões, por sua vez, dependem de inúmeros fatores que as influenciam, direta ou indiretamente, tais como: estímulos externos e internos, o sentido do estudo, a metodologia utilizada pelo professor, as relações estabelecidas, a capacidade de interpretação e assimilação de dados, de planejamento e tomada de decisão.

Anastasiou e Alves (2004, p.2) comentam: “Nesse processo de apropriação, o estudante efetiva construções mentais variadas.” Portanto, o que está em jogo é o processo de construção do conhecimento, que se efetiva de diferentes maneiras. Desse modo, as estratégias de ensino, que podem ser denominadas, também, como dinâmicas ou técnicas, são consideradas eficazes para surtir tal efeito construtivo. Neste trabalho, escolhemos o termo ‘estratégia’ para identificar esse conjunto de palavras sinônimas.

Para alguns teóricos, as estratégias de ensino são meios de promover a aprendizagem dos estudantes, uma aprendizagem mais ativa e interativa, conforme veremos adiante. Outros teóricos problematizam o uso do termo estratégia, corroborado por Anastasiou e Alves (2004, p. 1) da seguinte forma: “Estratégias: do grego *estrategía* e do latim *strategiá* é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições

favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos”. Assim, para Anastasiou e Alves (2004, p.2), “[...] o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.”

Dada a relevância das estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem dos educandos, sua utilização requer do educador um olhar para a realidade em que se inserem esses educandos. A realidade deve ser considerada como ponto de partida para o planejamento pedagógico e os educandos, por sua vez, como porta-vozes de questionamentos, dúvidas, incertezas, posicionando-se diante dos acontecimentos. Muitas pesquisas e estudos apontam para discursos em que os professores consideram a realidade de seus estudantes, ou seja, partem dela para os seus planejamentos. Entretanto, fica a dúvida: de fato, em que momento do planejamento, a realidade invade a sala de aula, se ainda “damos aula” como no século passado?

Além desse questionamento, também podemos refletir acerca das relações de Corazza (2001), que teoriza sobre a forma como olhamos nossos educandos. Para a autora, nosso olhar sempre estará imbricado de intencionalidade, de poder-saber, de interesses, de políticas de identidade, com fundamentos pedagógicos e representações culturais. Desse modo, refletir sobre o modo como olhamos nossos educandos pode ser um passo importante para alcançarmos a qualidade do ensino e, conseqüentemente, partirmos da realidade deles.

Conforme alguns estudos, ainda ficamos muito no âmbito do discurso enquanto, na prática, pouco mudou. A escola utiliza, basicamente, o quadro, como recurso para a apropriação do conhecimento e as aulas são, geralmente, expositivas e tradicionais. Romper com essa lógica de “dar aula” é o que nos impulsiona, nos move, nos mobiliza a pensar noutras práticas de ensino para além daquelas tradicionais e a reestruturar a escola de forma diferente daquela pensada no século passado.

Para Anastasiou e Alves (2004), quando são utilizadas diferentes estratégias de ensino, o educando desenvolve operações mentais variadas, como a comparação, a observação, a imaginação. Essas operações “[...] participam da efetivação de uma metodologia dialética, voltada para o educando, tomando sua síntese inicial como ponto de partida, a síntese a ser construída como ponto de chegada [...]” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p.3). Ainda para estes autores, nesse ponto é que se inserem as estratégias de ensino.

Já as autoras Altarugio, Diniz e Locatelli (2009) alertam para algumas dificuldades que podem aparecer durante a mobilização de estratégias de ensino, pois, para o professor “[...], a tomada de posturas e ações educativas inovadoras, muitas vezes, significa a ruptura com atitudes, ideias e comportamentos que já se encontram

solidificados em suas práticas e que, frequentemente, transformam-se em verdadeiros obstáculos para uma mudança didática” (ALTARUGIO; DINIZ; LOCATELLI, 2009, p. 27).

Essas autoras desenvolveram alguns estudos com a utilização de estratégias de ensino na área de química, nos quais destacam: “A aprendizagem, como resultado da construção do conhecimento pelos educandos torna-se mais significativa na medida em que o conhecimento escolar é contextualizado e se aproxima da vivência do educando” (ALTARUGIO; DINIZ; LOCATELLI, 2009, p.27). No entanto, fomentar discussões sobre mudanças na forma de ensinar e de aprender a partir das estratégias exige conhecimento e, principalmente, formação por parte do professor.

Nesse ponto, voltamos a nos remeter ao Estado e à sua expressiva responsabilidade em fomentar, por meio de políticas públicas estruturadas e planejadas, a formação continuada dos professores. Portanto, entendemos, neste trabalho, que é nas formações continuadas que os professores podem aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas, conhecendo novas estratégias de ensino. Ainda de acordo com Altarugio, Diniz e Locatelli (2009), a utilização das estratégias de ensino pode fazer com que as aulas sejam mais dinâmicas e prazerosas. Partindo da realidade do educando, o professor propicia a motivação e a valorização dos saberes do estudante, que passa a participar das aulas de forma mais natural.

Ao propor um planejamento para determinada turma, seja ela de educandos da EJA ou não, fazendo uso de alguma estratégia de ensino, há que se considerar que objetivos pretende-se atingir e que conteúdos pretende-se desenvolver. De acordo com Anastasiou e Alves (2004, p. 3), “As estratégias visam à consecução de objetivos; portanto, há que se ter clareza onde se pretende chegar naquele momento, com o processo de ensinagem”. Para esses autores, é por meio das estratégias que “[...] aplicamos ou exploramos meios, modos, jeitos, formas, de evidenciar o pensamento, portanto, respeitando as condições favoráveis para se executar ou fazer algo” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 4).

Importante considerar, além dos objetivos e dos conteúdos, o conhecimento do educando, “[...] seu modo de ser, agir, estar e sua dinâmica pessoal” (RAMPASO; DORIA; OLIVEIRA *et al.*, 2011, p.3). Assim, romper com a forma enraizada de ministrar aula exige muitos cuidados, pois, mesmo diante dessa nova configuração e das exigências da sociedade, tem-se, nas aulas expositivas, uma marca de “dar aula”. Anastasiou e Alves (2004) também apontam que os educandos esperam, do professor, a exposição dos assuntos a serem apreendidos e, por isso, os professores também podem encontrar algumas dificuldades no trabalho com as estratégias de ensino, como “[...] lidar com questionamentos, dúvidas, inserções dos alunos, críticas, resultados incertos, respostas incompletas e perguntas inesperadas” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 3).

Os estudos de Rampaso, Doria, Oliveira *et al.* (2011, p. 784) alertam para a importância da variação de estratégias de ensino nas aulas, considerando que podem

proporcionar vários benefícios, “[...] bem como a efetividade de uma ação interdisciplinar dentro do desenho pedagógico”. Para os autores, o conteúdo trabalhado de forma interdisciplinar, com o auxílio das estratégias, é determinado por diversos fatores, entre eles, as características psicossociais dos educandos, seu grau de envolvimento intelectual, a aplicabilidade dos objetos ensinados, a capacidade de estabelecer relações entre o conteúdo ensinado, as necessidades de seu dia a dia e o contexto cultural.

Masetto (2003) teoriza que as estratégias de ensino, de uma maneira mais abrangente, “[...] constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz desde a organização do espaço sala de aula com suas carteiras até a preparação de material a ser usado [...]” (MASETTO, 2003, p.86). Para esse autor, várias são as estratégias de ensino presentes em nosso contexto. Elas, por sua vez, precisam estar adequadas a um objetivo, atuando de forma eficiente.

Além disso, esse autor elenca algumas competências básicas que o professor deve apresentar, entre as quais: conhecimento e domínio de diferentes técnicas; capacidade de adaptar técnicas e; capacidade de criar diferentes técnicas. Por fim, esse autor espera do professor uma atitude de intervenção ativa e dinâmica no campo das estratégias (MASETTO, 2003).

Essas ideias nos fizeram retomar as teorizações de Ramos do Ó (2007, p.111):

[...] o papel do professor teria de passar a definir-se cada vez menos como reprodutor de uma verdade estabelecida, quase sempre expressa no manual escolar, da verdade que está no programa. Acho que o professor deveria saber transformar-se num ator social, capaz de escutar as necessidades dos alunos, e basear todo seu trabalho na troca dessa prática da escrita na sala de aula.

Portanto, muitas são as questões a serem lembradas e analisadas ao se propor um planejamento que faça uso de estratégias de ensino. Entre elas, o papel do professor, que deixa de ser um mero reprodutor de verdades para assumir uma postura de ator social. Além disso, é importante que se problematize a organização do espaço da sala de aula. Se queremos propor outras formas de trabalho com os conteúdos, correr alguns riscos é inevitável. Faz parte do processo de ensino e aprendizagem focado no educando. Na esteira desse pensamento contrário à metodologia tradicional, encontramos a metodologia dialética, propondo ações que:

[...] desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais; para isso organiza os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas, flexibilizadas pelas necessárias rupturas, através da mobilização, da construção e das sínteses, a serem vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 2)

Na visão desses autores, com essa metodologia, o professor propõe situações desafiadoras para o desenvolvimento das operações mentais. A metodologia dialética não

opera com a lógica da memorização de conteúdos, mas busca que o educando veja sentido naquilo que está sendo proposto pelo professor. Assim, as estratégias de ensino poderão servir para que os educandos se apropriem dos conteúdos construindo-lhes o sentido, de modo interativo, assumindo o papel de agentes do processo de ensino e de aprendizagem.

A seguir, descrevemos as duas estratégias de ensino – Mapa Conceitual e Tempestade Cerebral – utilizadas com os educandos de uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos.

Mapa Conceitual e Tempestade Cerebral

A prática pedagógica socializada neste trabalho contemplou duas estratégias de ensino denominadas mapa conceitual e tempestade cerebral. Em relação ao mapa conceitual, Anastasiou e Alves (2004, p.15 e 16) comentam: “O mapa conceitual consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo”.

Sendo o mapa conceitual um diagrama com relações entre os conceitos de um conteúdo qualquer, permite o desenvolvimento de operações do pensamento, como “[...] interpretação, classificação, crítica, organização de dados e resumo” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p.15). Para a aprendizagem do educando, “O professor poderá selecionar um conjunto de textos, ou de dados, objetos, informações, sobre um tema, ou objeto de estudo, de uma unidade de ensino” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p.15). Realizada essa seleção, aplica-se o mapa conceitual, propondo ao estudante:

[...] identificar os conceitos chaves do objeto ou texto estudado, selecionar os conceitos por ordem de importância, incluir conceitos e ideias mais específicas e estabelecer relação entre os conceitos por meio de linhas e identificar essas linhas com uma ou mais palavras que explicitem essa relação, identificar conceitos e palavras que devem ter um significado ou expressam uma proposição, buscar estabelecer relações horizontais e cruzadas, traçá-las, perceber que há várias formas de traçar o mapa conceitual, compartilhar os mapas coletivamente, comparando-os, complementando-os, justificar a localização de certos conceitos, verbalizando seu entendimento. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 15)

Nessa estratégia, os autores propõem uma avaliação focada, por parte do professor, para o desenvolvimento do educando no que diz respeito a: “[...] conceitos claros, relação justificada, riqueza de ideias, criatividade na organização e representatividade do conteúdo trabalhado” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p.15). Esses autores ainda apontam que a construção do mapa pode ser realizada ao longo de todo um semestre ou referir-se a um assunto somente ou tema emergente.

A utilização do mapa conceitual é interessante para a identificação de conceitos trabalhados durante um semestre ou ano, sendo importante o acesso de todos à construção dos mapas conceituais dos colegas, como ferramentas de estudo e de análise na construção

do conhecimento que cada um realiza. Assim: “Por tudo isso, o mapa conceitual serve ao professor como ferramenta para acompanhar as mudanças na estrutura cognitiva dos estudantes e para indicar formas diferentes de aprofundar os conteúdos” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p.17).

Moreira (1998, p. 143), ao definir os mapas conceituais, também utiliza a nomenclatura mapas de conceitos, que “[...] são apenas diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos”. Para o autor, não podemos confundir os mapas com organogramas ou diagramas de fluxo – que implicam sequencialidade, temporalidade e direcionalidade – e, muito menos, com hierarquias organizacionais ou de poder.

Mapas conceituais são diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais, se for o caso. Isso também os diferencia das redes semânticas que não necessariamente se organizam por níveis hierárquicos e não obrigatoriamente incluem apenas conceitos. Mapas conceituais também não devem ser confundidos com mapas mentais que são livres, associacionistas, não se ocupam de relações entre conceitos, incluem coisas que não são conceitos e não estão organizados hierarquicamente. Não devem, igualmente, ser confundidos com quadros sinópticos que são diagramas classificatórios. Mapas conceituais não buscam classificar conceitos, mas sim relacioná-los e hierarquizá-los. (MOREIRA, 2005, p. 144)

Assim, o mapa conceitual é um diagrama que apresenta relações significativas entre as palavras ou frases, as quais são organizadas de forma hierárquica. Já nos estudos de Cogo, Pedro, Silva *et al.* (2009), desenvolvidos com estudantes de enfermagem, o mapa conceitual apresenta representações gráficas de relações entre conceitos ou significados, ligadas entre si por meio de verbos. Para esses autores: “Os estudantes, com a utilização dessa ferramenta, são capazes de agregar conhecimentos essenciais, experiências e soluções que suportam atividades práticas por meio da resolução de problemas, além de relacionarem os conteúdos das diferentes disciplinas (COGO; PEDRO; SILVA, *et al.*, 2009, p. 483).

Na mesma esteira da estratégia de ensino com o mapa conceitual, encontramos a estratégia da tempestade cerebral, que consiste em uma: “[...] possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 13 e 14). Para tanto, os autores expressam que, com essa estratégia, não há certo nem errado e “Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p.14).

Fonseca (2008, p.18), em seus estudos, corrobora: “É uma estratégia que estimula o pensamento rápido, espontâneo e criativo”. A autora nomeia esta estratégia como “tempestade mental” e descreve algumas ideias de como desenvolvê-la, entre as quais destacamos: “O professor lança uma palavra, um problema ou frase e pede aos alunos para rapidamente expressarem uma palavra ou ideia sobre o que foi proposto, evitando críticas

ao que é dito” (FONSECA, 2008, p. 20).

A “tempestade cerebral” desenvolve a imaginação e a criatividade. Para o desenvolvimento dessa técnica, ao serem questionados sobre um assunto, os educandos devem:

Expressar em palavras ou frases curtas as ideias sugeridas pela questão. [...] evitar atitude crítica que levaria a emitir juízo e/ou excluir ideias, registrar e organizar a relação de ideias espontâneas, fazer a seleção delas conforme critério seguinte ou a ser combinado: ter possibilidade de ser posta em prática logo, ser compatível com outras ideias relacionadas ou enquadradas numa lista de ideias, ser apreciada operacionalmente quanto à eficácia a curto, médio e longo prazo. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 13-14)

A avaliação da tempestade cerebral acontece por meio da observação das habilidades dos educandos na apresentação das ideias, considerando: “[...] capacidade criativa, concisão, logicidade, aplicabilidade e pertinência, bem como seu desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p.13-14). E, ainda, segundo Fonseca (2008, p. 20), a “[...] participação, a capacidade de estabelecer relações válidas e de expor sobre o que pensa”.

Essa estratégia pode ser vivida de forma coletiva, com a participação individual, de forma escrita ou oral. Também para Fonseca (2008, p.20), “É uma estratégia vivida pelo coletivo da sala de aula, pode ser usada como estímulo na introdução de um novo conteúdo, pois permite uma rápida vinculação ao objeto de estudo. Essa atividade se presta, também, para elaboração da síntese”. Assim, ainda de acordo com Anastasiou e Alves (2004, p.14), pode ser usada para: “[...] despertar nos estudantes uma rápida vinculação com o objeto de estudo; e [...] no sentido de coletar sugestões para resolver um problema do contexto durante o processo de construção, possibilitando que o professor retome a teia de relações [...]”.

Para os autores, é a prática social do educando que irá interferir na construção dessa estratégia de ensino, assim como os seus pontos de vista, de partida e de chegada, pois: “[...] tudo tem um nexos pessoal, e nos resta, como mediadores do processo, dar o espaço para que o nexos seja explicitado, explorado, ampliando a teia relacional que a estratégia possibilita.” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p.14)

Diante disso, após termos discorrido sobre a concepção de diferentes autores acerca das estratégias de ensino Tempestade Cerebral e Mapa Conceitual, no próximo passo, enveredamos pela prática realizada e apresentamos os resultados decorrentes das produções dos educandos de alfabetização da EJA.

Descrevendo a prática efetivada e os resultados emergentes

Apresentamos, nesta seção, os resultados de uma prática pedagógica realizada a partir da aplicação das duas estratégias de ensino: Mapa Conceitual e Tempestade Cerebral. Em alguns momentos anteriores à aplicação das estratégias, realizamos algumas

observações de aula, com o consentimento da educadora e da direção da escola, para conhecermos os interesses da turma de Alfabetização de Jovens e Adultos.

A referida turma, conforme regimento da escola, era denominada de Totalidade I e atendia educandos em processo de alfabetização e letramento. A Totalidade I, conforme a legislação da EJA, também é denominada de 1º segmento. Muitos educandos da turma, além da alfabetização e do letramento, objetivavam o certificado de conclusão do Ensino Fundamental.

Conforme o Art. 37 da LDB, nº 9394/96, a EJA é uma modalidade de ensino que proporciona, aos jovens e adultos que, por diversos motivos, não tiveram oportunidade de conclusão dos estudos no tempo adequado, as condições de fazê-lo. Para situar o leitor, os estudantes que podem frequentar a EJA precisam ter a idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos completos para o Ensino Médio, conforme prevê a Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Essa modalidade de ensino surgiu, ao longo da história do Brasil, dentro do contexto de dois movimentos. O primeiro deles constituído pelo próprio grupo de mandatário da educação, ou seja, aqueles jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de passar por processos regulares de escolarização na idade certa. O outro movimento, não menos importante, é o dos educadores, que se dedicam a trabalhar com essa demanda social, garantindo a oferta.

No Brasil, conforme os estudos de Marta Duarte (1998), esses dois movimentos, o da demanda e o da oferta, têm produzido uma infinidade de experiências, sejam elas teóricas ou práticas, que vêm constituindo a história da Educação de Jovens e Adultos. Os estudos de Fávero e Freitas (2011) apontam que, no Brasil, em meados de 1856, iniciou-se a oferta de estudos noturnos para operários. Em especial, os autores destacam:

[...] a experiência dos Cursos de Extensão, Continuação, Aperfeiçoamento e Oportunidade, por ele concebidos, instalados e coordenados no antigo Distrito Federal (atualmente Município do Rio de Janeiro), em 1935, durante a gestão de Anísio Teixeira na Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural da Secretaria de Educação. (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 365)

Em relação a esses movimentos, Fávero e Freitas (2001) destacam a importância da educação para a inclusão social de operários e demais classes populares. Para tanto, esses movimentos enunciam a atenção de políticas públicas inclusivas para todas as camadas sociais. Além disso, no processo de aquisição do conhecimento pelos educandos da EJA, é necessário que o educador acompanhe também o desenvolvimento de capacidades que (re)signifiquem, a cada momento, a vida pessoal, profissional, social, econômica e cultural de seus educandos.

Segundo o Parecer CNE/2000, a EJA tem as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Os demais documentos, como a LDB (Lei 9394/96) e a Constituição Federal (1998), legitimam a função social da escola na garantia de preparar os jovens e adultos para

o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e a participação crítica na vida social e política.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer educadores com um perfil diferenciado, com um olhar atencioso e com capacidade de usar diferentes estratégias de ensino. O educador é um sujeito importante nesse processo que faz a diferença na vida do educando, na medida em que contribui para a abertura dos seus horizontes. A permanência desses estudantes na escola precisa resultar em aprendizagens e conhecimentos pertinentes. Assim, Frigotto (2002, p. 24) salienta: “[...] nosso esforço como educadores é, ao mesmo tempo, de nos capacitarmos para ajudar os educadores a ler criticamente a realidade embrutecedora e mutiladora de vidas sob a sociedade capitalista e lutar por mudanças que não se constituam em reforço a essa sociedade [...]”

O autor não deixa dúvidas ao apontar a importância do educador na função social da EJA, pois as mudanças para as novas relações sociais contribuem para a humanização. Para esse autor, os educadores possuem uma importância significativa no processo de evidenciar que muitos dos jovens e adultos que frequentam as classes da EJA também produzem, pois são trabalhadores.

Esse contexto, bem como os estudos realizados na disciplina Estratégias de Ensino, em um curso de Mestrado em Ensino, nos fizeram pensar: Qual o significado das aulas para os educandos da EJA? Como (re)significar o estudo para esses educandos? Quais estratégias de ensino utilizar para que a aprendizagem aconteça? Esses foram os problemas levantados e que serviram como disparadores para refletirmos sobre a prática desenvolvida e apresentada na sequência.

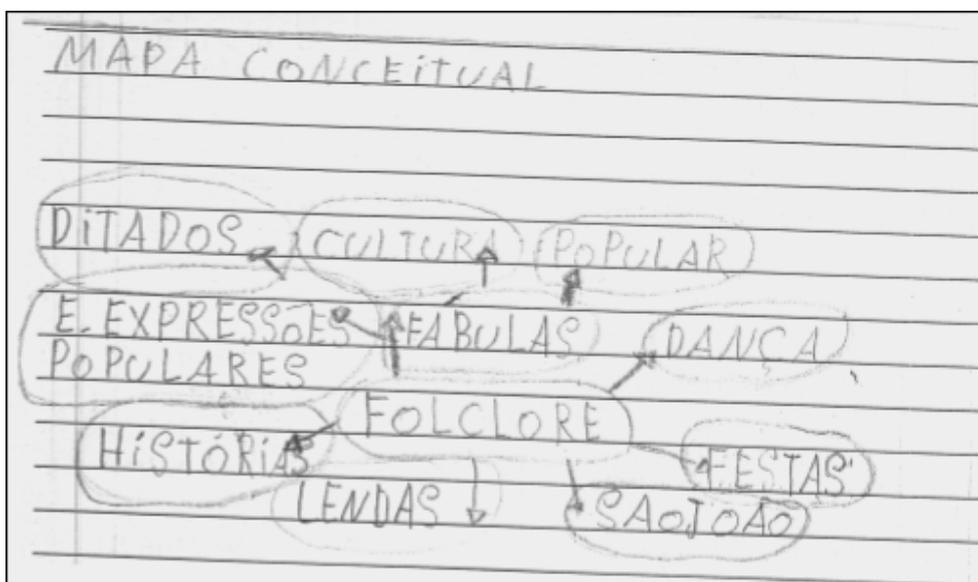
A estratégia de ensino com o mapa conceitual foi desenvolvida com a turma da Totalidade I no mês de agosto, considerado o mês do folclore. Os educandos dessa turma eram pessoas com mais experiência de vida, assim, durante as observações, ouvimos os seguintes comentários, relacionáveis à faixa etária: “Este é o mês do cachorro louco.” (EDUCANDO 1); “Se a gente consegue passar este mês, vivemos mais um ano” (EDUCANDO 2). Em uma intervenção posterior, trouxemos esses comentários dispostos em *slides* e perguntamos por que foram relacionados ao mês de agosto. Algumas respostas dos educandos: “Ah, professora, estamos no mês de agosto.” (EDUCANDO 1); “Sabemos que o mês de agosto é assim.” (EDUCANDO 3); “Aprendemos com nossos pais que escutaram dos seus avós” (EDUCANDO 4).

Depois de algumas intervenções feitas por nós, como pesquisadoras, chegamos à palavra ‘Folclore’. O assunto ‘folclore’ fazia parte dos conteúdos do currículo escolar da turma. Então, relacionamos os discursos dos estudantes com o conteúdo ‘folclore’ e, usando a estratégia de ensino mapa conceitual, estimulamos a produção e a ampliação do conhecimento, auxiliando na estruturação do conteúdo, na interpretação dos fatos e dos acontecimentos. Dessa forma, relacionar o conhecimento do dito popular ao conhecimento científico fez-se necessário para que esses educandos encontrassem o real sentido do

estudo. O conceito dessa estratégia consiste, justamente, em acompanhar as mudanças na estrutura cognitiva dos educandos, buscando o aprofundamento dos conteúdos (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Assim, para chegarmos à construção do mapa conceitual, muitas atividades foram desenvolvidas, entre as quais: a busca pelo significado da palavra folclore e por histórias contadas dentro do tema folclore, o trabalho com personagens, filmes, pesquisas em *sites*. Ainda surgiram muitas histórias contadas de pai para filho. Cantigas foram cantadas, provérbios e ditos populares foram falados e escritos, partindo de mapas conceituais a exemplo do que foi produzido por um dos educandos e que vem reproduzido na Figura 1, abaixo:

Figura1 - Mapa conceitual do educando 1



Fonte: Caderno do educando 1 (2013).

Nessa figura, pode-se observar que o educando elaborou o seu conhecimento da seguinte forma: colocou a palavra *folclore* no centro, como desencadeadora desse estudo. Em seguida, escreveu a palavra *fábulas* e a esta ligou as palavras: *popular* e *cultura*. Também relacionada à palavra *fábulas*, o educando escreveu: *expressões populares* e, a partir dessa expressão, grafou a palavra *ditados*. Em outro ponto, no lado oposto do campo *folclore*, à direita, o educando dispôs a palavra *festas*, em campo vizinho ao da expressão *São João*. E, por fim, mais à esquerda, o educando dispôs dois outros campos vizinhos: um com a palavra *histórias* e o outro com a palavra *lendas*.

Assim, tal como apontam Anastasiou e Alves (2004), podemos perceber que o educando, após estudar o conteúdo 'Folclore', foi capaz de elaborar um diagrama relacionando conceitos relativos a esse tema. Também nesse exemplo, observamos que o educando não utilizou palavras de ligação entre os conceitos, conforme teorias de alguns autores, apresentadas neste trabalho.

Os outros sete educandos da turma também registraram, compondo diagramas, a organização do pensamento de cada um em relação ao assunto proposto. Com a palavra *folclore* no centro, registraram, a partir dela, outras palavras, fazendo referência ao significado do termo central. Esses estudantes também não utilizaram palavras de ligação e a maioria não fez uso de setas, como as que aparecem na Figura 1, acima. É importante destacar que essa foi a primeira experiência dos estudantes, o primeiro ensaio com a estratégia. Acreditamos que, quando essa estratégia começar a fazer parte da esquematização do conhecimento, as palavras e expressões de ligação aparecerão naturalmente.

O exemplo de mapa conceitual apresentado acima foi elaborado pelo educando em seu caderno, mas também é possível contar com o auxílio de *softwares*, como o *CmapTools*,⁵ que podem ser baixados da internet, de forma gratuita. Os estudos de Cogo, Pedro, Silva *et al.* (2009, p. 484) evidenciam que o mapa conceitual “[...] desenvolvido com apoio de *software* é utilizado em cursos na modalidade a distância como um facilitador da comunicação professor-aluno, além de ser uma forma de acompanhamento da trajetória de aprendizagem”.

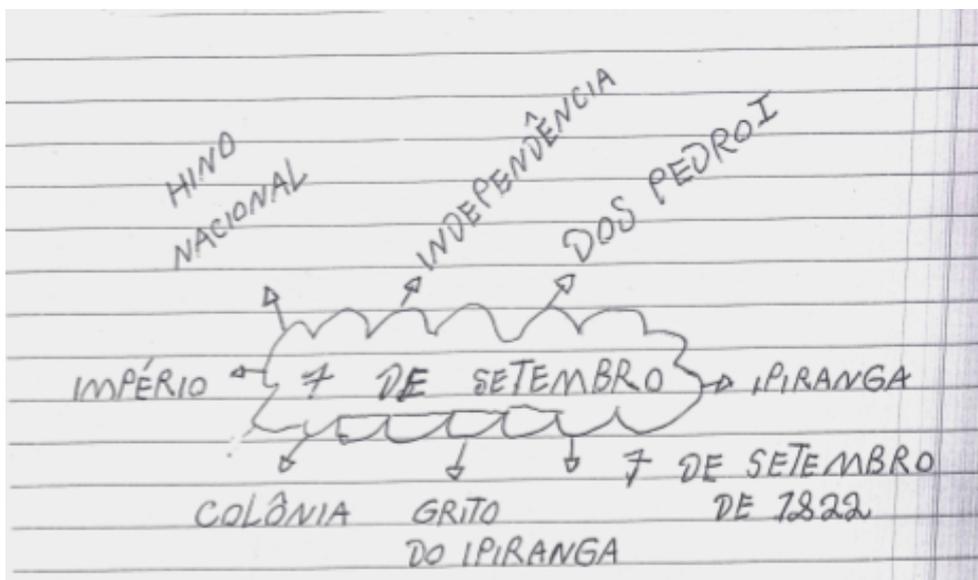
Concluindo a apresentação dessa estratégia, selecionamos algumas falas dos educandos, extraídas dos nossos registros no diário de campo: “Interessante, não?” (EDUCANDO 4); “Como pode, assim também aprendemos o conteúdo” (EDUCANDO 3); “Que forma legal, é um meio de aprendermos os conteúdos” (EDUCANDO 5). Assim, pudemos verificar que os educandos conseguiram elaborar mapas conceituais e, a partir deles, refletiram sobre esse modo de aprender, sistematizando o aprendizado, portanto, de forma clara e objetiva.

A segunda estratégia de ensino, a Tempestade Cerebral, foi trabalhada durante as comemorações alusivas à Semana da Pátria. Como é costume, durante a semana da Pátria, cantar o Hino Nacional Brasileiro todas as noites, na primeira noite, ao voltarem para a sala de aula, os educandos fizeram algumas perguntas: “Professora, o que quer dizer Ipiranga?” (EDUCANDO 1); “O que quer dizer aurora, penhor, liberdade?” (EDUCANDO 3). Os educandos, além de perguntarem, foram também expondo seus conhecimentos a respeito do tema em questão. Foi uma tempestade de ideias e opiniões, fazendo surgir muitas formas de compreensão elaboradas ao longo da vida, a partir de lembranças escolares, de conceitos passados de geração a geração ou do contexto em que se achavam inseridos. Diante desses questionamentos e conversas e considerando que a proposta da escola é partir da realidade constatada, na aula seguinte, relacionamos o tema com ousos da estratégia de ensino tempestade cerebral.

Cada educando, em seu caderno, registrou uma explosão de ideias sobre o assunto *7 de setembro*, como resultado dessa atividade proposta como estratégia de ensino e que se pode perceber pelo exemplo de um dos cadernos, reproduzido na Figura 2, a seguir:

⁵ Disponível em: <http://www.baixaki.com.br/download/cmaptools.htm>

Figura 2 - Tempestade Cerebral do educando 2



Fonte: Caderno do educando2(2013).

Para esse educando, o 7 de setembro significa, para além da data, a conjunção de várias outras idéias, como: *Hino Nacional; Independência; Dom Pedro I; Ipiranga; 1822, Grito do Ipiranga; Império*. Na sequência, cada educando socializou seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Observamos que as ideias acerca do assunto se aproximavam e convergiam: *Dom Pedro; Independência do Brasil; Grito do Ipiranga; Liberdade; Hino Nacional*.

A partir dessa explosão de ideias, surgiu a curiosidade pelo assunto. Assim, aproveitamos para um estudo mais detalhado desse tema. Realizamos, em sala de aula, a leitura atenta do Hino Nacional. Também fizemos uso de imagens e explicações sobre a história da data comemorativa “7 de setembro”. Para Anastasiou e Alves (2004), nessa estratégia não há o certo e o errado, por se tratar de uma explosão de ideias. O objetivo é que o educador observe o conhecimento prévio do educando acerca de um assunto para, assim, intervir promovendo a sua ampliação.

No desenvolvimento da estratégia tempestade cerebral, também podemos constatar que, de início, os educandos não sabiam ao certo o que escrever, pois precisavam fazer uso de palavras e expressões. Mas, com nossa mediação, como educadoras, conseguimos sistematizar o conhecimento. Desse modo, essa estratégia pode ser usada para resolver problemas relativos ao contexto durante o processo de construção do conhecimento, possibilitando ao professor a retomada das relações apresentadas pelos alunos (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Relendo apontamentos em nosso diário de campo, selecionamos várias falas avulsas de alguns educandos, como: “Primeiro eu pensava, mas o que é isto, o que as professoras querem com isto: tempestade cerebral?”; “Ela nos ajuda a pensar depois que estudamos um

conteúdo, o quanto sabíamos ou não”; “Vejo o quanto nós aprendemos relendo o esquema da tempestade cerebral”. Ao concluírem os trabalhos, alguns educandos destacaram a importância dessas estratégias de ensino, expressando: “deste jeito também aprendemos”. Diante dessa afirmação, fizemos alguns questionamentos: Vocês pensavam que, para aprender, a cópia do quadro era o único recurso? Alguns educandos concordaram, confirmando que, com essas estratégias de ensino, também se aprendem os conteúdos escolares; outros ficaram em dúvida.

Durante o desenvolvimento das duas estratégias de ensino, a participação dos educandos foi envolvente, superando as expectativas, pois, no início, exclamavam que na sala de aula se aprende somente por meio da cópia do quadro, ou seja, com a educadora ditando ou escrevendo no quadro. O uso dessas estratégias possibilitou, porém, que os educandos revissem os seus conceitos sobre o aprender e o ensinar. Além disso, as estratégias de ensino proporcionaram a troca de informações e a interação com diferentes assuntos vindos da realidade dos educandos e/ou da realidade escolar. Por meio das estratégias, esquematizaram e sistematizaram o conhecimento, o que propiciou uma melhor assimilação e compreensão do conteúdo.

Algumas conclusões

Escola, espaço de aprendizagem! Não há dúvidas quanto à expressão. Conforme a Declaração de Hamburgo (2007), a educação acontece ao longo da vida. Mais que um direito, “é a chave para o século XXI” (BRASIL, p. 37). Além disso, nessa Declaração, a educação de adultos é circunstância para o pleno exercício da cidadania e para a participação na sociedade. Nesse sentido, cabe a reflexão: por meio de quais estratégias de ensino a aprendizagem realmente se efetiva?

Assim, retomamos o propósito desse trabalho, que consistiu em refletir sobre as estratégias de ensino como meios utilizados pelos educadores na articulação do processo de ensino e de aprendizagem dos educandos da EJA. A partir das práticas desenvolvidas, concluímos que o planejamento das duas estratégias de ensino, Mapa Conceitual e Tempestade Cerebral, requer sensibilidade e atenção por parte do educador para fazer uso delas em momentos oportunos. Destacamos também a importância de se observar os conhecimentos prévios que os educandos trazem em seus discursos, a importância de escolher, com atenção, o tema, os materiais de apoio, a forma de registrar os trabalhos e de buscar sensibilizar os educandos para o assunto a ser estudado.

O educador, em seu planejamento, deve escolher as estratégias de acordo com os seus objetivos e com cuidado, para que o processo de ensinar e de aprender seja sistematicamente (re)avaliado. Nesse contexto, o educador, ao ter clareza do que deseja propor aos educandos, poderá encontrar meios para fazê-lo utilizando tais estratégias de ensino que, bem exploradas, possibilitam aulas mais atraentes, na medida em que

impulsionam a aprendizagem.

A utilização dessas estratégias de ensino nas práticas escolares, seja na EJA ou em toda a Educação Básica, ainda é um desafio, pois rompe com algumas propostas preestabelecidas e enraizadas nos espaços escolares, tanto por parte do educador como por parte do educando. No entanto, por meio da observação e da aplicação do mapa conceitual e da tempestade cerebral em uma turma de EJA, constatamos os ‘espantos’, as ‘curiosidades’ dos educandos em conhecer e fazer uso de tais estratégias para o estudo de determinado conteúdo escolar. Portanto, podemos inferir que as diferentes estratégias de ensino são meios importantes para a aprendizagem, possibilitando a ampliação do conhecimento de um modo que faça mais sentido para os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Referências

ALTARUGIO, M. H.; DINIZ, M. L.; LOCATELLI, S. W. *O Debate como Estratégia em Aulas de Química*, [S.l.], n 1, p. 26-30, fev. 2010.

ALVES, L.P.; ANASTASIOU, L.G. C. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos (org.). *Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Santa Catarina: Joinville, 2004, p. 1-37.

BARROS, R. B.; PASSOS, E. Diário de bordo – de uma viagem intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L.(orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BRASIL. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. *Constituição Federal 1988*. Disponível em: <file:///F:/concurso%20leis/Constituição%20certa.mht>. Acesso em: 23 jul. 2014.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB 11/2000 - Homologado CNE*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Organização de Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

COGO, A. L.P.; PEDRO, E. N. R.; SILVA, A. P. S. S.; SPECHT, A. M.. Avaliação de mapas conceituais elaborados por estudantes de enfermagem com o apoio de software. *Texto Contexto Enferm.*, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 482-8, jul./set.2009.

CORAZZA, S. M.. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUARTE, Marta. *Alfabetização de Adultos*. Leitura e produção de textos. Porto Alegre: Grupo A. 1998.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. In: *Revista da Faculdade da UFG. Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FONSECA. T. M. M. *Ensinar x Aprender: pensando a prática pedagógica*. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1782-6.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&, 2002. p. 11-27.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. 8.ed. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GIL, A. C. *Didática do Ensino Superior*. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). *Metodologias de Pesquisa pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, RS, v.11, n. 2, p. 143-156, 1998.

RAMOS DO Ó, J. Desafios à escola Contemporânea um diálogo. *Educação e Realidade*, [S.l.], v.32, n. 2, p. 109-116, jul./dez.2007.

RAMPASO, D. A. L.; DORIA, M. A. G.; OLIVEIRA, M. C. M.; SILVA, G. T. R. *Teatro de fantoche como estratégia de ensino: relato da vivência*. Brasília, v. 64, n. 4, p. 783-785, jul./ago. 2011.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. Apresentado na mesa-redonda “*Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?*”. 4º SBECE- 1º SIECE, 23-25, maio 2011. Canoas: ULBRA, 2011. 12p.

VEIGA-NETO, A. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, E. et al. (org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.p. 35-58.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em: 11/06/2019

Aprovado em: 06/04/2020