

O USO DE JOGOS E METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elaine Augusta Orben de Oliveira¹

RESUMO: Este artigo aborda o uso de jogos e metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando suas possibilidades para ampliar o engajamento, a participação e a aprendizagem significativa. O objetivo foi refletir sobre como essas estratégias podem contribuir para tornar o ensino mais coerente com as especificidades do público jovem e adulto, favorecendo a permanência e o sentido social da escolarização. Adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, com revisão e análise de produções acadêmicas e documentos educacionais relacionados à EJA, à ludicidade, à problematização e à avaliação formativa. Os resultados apontam que jogos didáticos e práticas ativas tendem a fortalecer a interação entre os estudantes, reduzir a insegurança diante do erro e estimular a construção coletiva do conhecimento por meio de desafios, cooperação e tomada de decisão. Observou-se também que a mediação docente e o planejamento intencional são aspectos decisivos para que a ludicidade não se torne superficial, mas se converta em recurso pedagógico alinhado aos objetivos de aprendizagem. Conclui-se que a integração pedagógica de jogos e metodologias ativas pode qualificar a EJA ao promover aulas mais dinâmicas e contextualizadas, desde que respeite a realidade das turmas e seja acompanhada por práticas avaliativas orientadoras. Recomenda-se, por fim, investimento em formação docente e em estudos aplicados que investiguem resultados em diferentes contextos escolares.

1

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Metodologias Ativas. Jogos Didáticos. Aprendizagem Significativa. Avaliação Formativa.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) carrega uma marca muito própria: ela não é apenas uma “segunda chance” escolar, mas um espaço de reconstrução de trajetórias. Em uma mesma turma, convivem histórias de interrupções, trabalho precoce, responsabilidades familiares, desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, uma vontade real de aprender e de se sentir pertencente à escola. Por isso, qualquer discussão sobre ensino na EJA precisa começar com um cuidado básico: não dá para repetir fórmulas prontas nem tratar o estudante adulto como alguém que “atrasou” e agora precisa correr atrás. A própria legislação brasileira reconhece a EJA como modalidade destinada a quem não teve acesso ou continuidade de estudos na idade própria, o que já sinaliza a necessidade de práticas pedagógicas específicas e respeitosas (BRASIL, 1996).

¹ Mestra em Educação. Formação de Professores pela UNEATLÂNTICO – ESPANHA.

Nesse cenário, falar de jogos e metodologias ativas não significa “infantilizar” a aprendizagem, e sim criar caminhos para que o estudante participe de verdade do processo. A aprendizagem ativa se sustenta na ideia de que o conhecimento não se consolida apenas ouvindo, copiando e decorando, mas experimentando, resolvendo problemas, dialogando, testando hipóteses e construindo sentido a partir do cotidiano. Quando a aula se organiza de modo que o estudante precise decidir, argumentar e cooperar, a escola deixa de ser um espaço de mera repetição e passa a ser um lugar de desenvolvimento. Essa perspectiva conversa diretamente com a compreensão de metodologias ativas como estratégias que estimulam protagonismo e aprendizagem mais profunda, inclusive por meio de desafios e jogos (MORAN, 2015).

Outro ponto importante é que a EJA é atravessada por experiências de vida que não cabem em um currículo rígido. O estudante adulto traz repertório cultural, profissional e social; ele compara o conteúdo com a realidade e precisa perceber utilidade, significado e respeito na forma como aprende. Nesse sentido, a escola que acolhe de fato a EJA precisa trabalhar com escuta, diálogo e reconhecimento de saberes, porque ensinar não é transferir conhecimento de forma mecânica, mas criar condições para que o sujeito se assuma como autor do próprio aprender (FREIRE, 1996).

2

As metodologias ativas também se fortalecem quando valorizam a problematização do mundo vivido, porque o adulto aprende com mais consistência quando consegue ligar o conteúdo a situações reais. Em vez de começar pela teoria “pura”, parte-se de um problema, de uma situação concreta ou de um desafio que convoca o estudante a pensar, levantar perguntas e buscar soluções. A problematização, nesse sentido, organiza a aprendizagem como caminho de investigação e não como simples recepção de informações, o que amplia autonomia e participação (BERBEL, 2011).

Os jogos entram como recurso potente justamente porque criam envolvimento emocional, permitem aprender por tentativa e erro e favorecem cooperação sem expor o estudante ao medo de “passar vergonha”. Na EJA, isso é especialmente relevante, porque muitos estudantes chegam carregando inseguranças escolares antigas, experiências de fracasso e receio de errar em público. Quando o jogo é planejado com objetivo pedagógico e não como “passatempo”, ele ajuda a tornar o conteúdo mais acessível, cria oportunidades de diálogo e fortalece a confiança para participar (CORDEIRO; BARCELLOS, 2015).

Além disso, os jogos e dinâmicas ativas podem funcionar como ponte para recompor vínculos com a aprendizagem. Uma turma que aprende jogando, debatendo e resolvendo desafios em grupo tende a construir um clima mais acolhedor, onde o estudante percebe que sua presença importa. Isso tem impacto direto na permanência e no engajamento, que são desafios históricos da EJA. Quando o ensino se torna significativo, o estudante não está apenas “cumprindo carga horária”: ele está retomando um projeto de vida e reorganizando sua relação com a escola, o que também se conecta às discussões internacionais sobre educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2010).

Do ponto de vista normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA reforçam que essa modalidade precisa considerar perfis, faixas etárias e situações dos estudantes, com princípios como equidade, diferença e proporcionalidade. Na prática, isso exige metodologias que respeitem ritmos, realidades e trajetórias, e não apenas a reprodução do modelo pensado para crianças e adolescentes. Portanto, a adoção de jogos e metodologias ativas precisa ser entendida como coerência pedagógica com a identidade própria da EJA, e não como inovação vazia (BRASIL, 2000).

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo discutir como o uso de jogos e metodologias ativas pode contribuir para qualificar o ensino na Educação de Jovens e Adultos, fortalecendo participação, sentido e aprendizagem significativa. A proposta é refletir sobre fundamentos que sustentam essas estratégias e sobre cuidados necessários para que a ludicidade não seja superficial, mas intencional e alinhada aos conteúdos. Ao longo do texto, defende-se que jogos e metodologias ativas podem ser caminhos concretos para uma EJA mais humana, participativa e efetiva, desde que o planejamento pedagógico respeite o público, o contexto e os objetivos formativos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação de Jovens e Adultos: especificidades do aprender adulto e sentido social da escolarização

A EJA é um espaço em que a aprendizagem não começa do “zero”, porque os estudantes chegam carregando repertórios da vida, do trabalho, da família e da comunidade. Só que esses saberes nem sempre foram reconhecidos como conhecimento pela escola tradicional, o que gera uma sensação de inadequação e distância entre o conteúdo escolar e a realidade. Reconhecer a EJA como direito e como política educacional específica é o primeiro passo para não aplicar

nela o mesmo formato rígido pensado para crianças e adolescentes (BRASIL, 2000). Isso exige olhar pedagógico mais sensível.

Quando se analisa a trajetória histórica da EJA no Brasil, percebe-se que o acesso à escolarização de jovens e adultos nunca foi simples nem linear. A modalidade se constituiu em meio a campanhas, programas e ações muitas vezes descontínuas, o que contribuiu para fragilizar sua estrutura, seu financiamento e sua valorização. Esse contexto ajuda a entender por que ainda hoje a EJA convive com precarização e rotatividade, fatores que dificultam continuidade pedagógica (HADDAD; DI PIERRO, 2000). A escola, nesse caso, precisa ser mais firme como instituição acolhedora.

Além disso, a identidade da EJA é atravessada por mudanças no mundo do trabalho, nas exigências sociais e nas políticas públicas, o que altera o perfil dos estudantes e suas necessidades. Há jovens que trabalham desde cedo, adultos que voltam para buscar melhores condições e idosos que desejam alfabetização e participação social. Essa heterogeneidade torna a sala de aula um espaço complexo, que não se resolve com “a mesma aula para todos”, mas com mediações e estratégias adaptáveis (DI PIERRO, 2005). É aí que a metodologia passa a ser decisiva.

Do ponto de vista pedagógico, Freire contribui ao defender uma educação problematizadora, em que o estudante é sujeito e a aprendizagem nasce da leitura crítica da realidade. Na EJA, essa perspectiva ganha força porque os temas geradores podem emergir de experiências concretas: trabalho, saúde, direitos, transporte, violência, moradia, relações familiares. Quando o conteúdo dialoga com a vida, a permanência tende a ser mais possível e a aprendizagem mais significativa (FREIRE, 1996). O ensino vira encontro, não imposição.

Ao falar de aprendizagem adulta, uma questão central é a autonomia: o estudante adulto tende a se engajar mais quando entende por que aprende algo e onde aquilo se aplica. Isso não significa que ele “só aprende o que é útil”, mas que ele precisa perceber relevância e respeito. É por isso que práticas participativas, com escolha, investigação e colaboração, se conectam tão bem à EJA, pois respondem à necessidade de pertencimento e sentido (BARROS, 2018). Na prática, isso muda a forma de planejar.

Outro ponto sensível é a evasão, que na EJA costuma estar relacionada a fatores sociais e econômicos, mas também a experiências escolares negativas: vergonha de errar, medo de exposição, sensação de incapacidade, lembranças de reprovação. Um ambiente pedagógico que valoriza tentativa, acolhe o erro como parte do processo e cria dinâmicas cooperativas pode

reduzir barreiras emocionais e fortalecer vínculos. Isso dialoga com propostas metodológicas mais ativas e menos punitivas (LUCKESI, 2011). A permanência, muitas vezes, começa pela segurança emocional.

As diretrizes da EJA também apontam a necessidade de flexibilização curricular e de reconhecimento das trajetórias, o que inclui respeitar ritmos e organizar práticas que considerem a experiência prévia do estudante. Essa orientação não é “liberar geral”; é planejar de forma mais adequada ao público e ao contexto. Assim, metodologias ativas e jogos podem contribuir como caminhos para reorganizar o ensino e favorecer participação, sem perder rigor (BRASIL, 2000). O rigor existe, só muda a rota.

Por fim, discutir EJA é discutir justiça educacional, porque a modalidade lida diretamente com desigualdades históricas. Quando a escola organiza experiências de aprendizagem mais humanas, interativas e significativas, ela não está apenas ensinando conteúdos: está reconstituindo direitos e fortalecendo a participação social de sujeitos que foram empurrados para fora do sistema escolar. Nesse sentido, apostar em práticas pedagógicas inovadoras é também uma decisão ética (UNESCO, 2010).

2.2 Jogos na EJA: ludicidade, engajamento e aprendizagem significativa

5

Falar de jogos na EJA não é infantilizar a aprendizagem; é reconhecer que a ludicidade também pertence ao universo adulto, sobretudo quando ela promove interação, desafio e construção coletiva. O jogo, quando mediado com intencionalidade, cria um espaço protegido para tentar, errar, recomeçar e aprender sem o peso do julgamento. Essa característica é especialmente valiosa na EJA, onde muitos estudantes carregam experiências de fracasso e baixa autoestima escolar (KISHIMOTO, 1994). O jogo pode devolver coragem.

Um aspecto forte do jogo é o engajamento: ele convida o estudante a participar porque ativa curiosidade, atenção e vontade de superar desafios. Em vez de exigir concentração apenas pela obrigação, o jogo cria uma dinâmica que puxa o estudante para dentro da atividade. Na EJA, isso pode ser um diferencial, já que muitos chegam cansados do trabalho e precisam de uma aula que faça sentido e mantenha o interesse. Estudos sobre jogos didáticos na EJA indicam boa aceitação e potencial para fortalecer aprendizagem significativa (SILVA, 2016).

Além do engajamento, os jogos favorecem socialização e cooperação, algo muito importante em turmas com idades e histórias diferentes. O clima de jogo tende a reduzir hierarquias e abrir espaço para trocas: quem sabe mais ajuda quem sabe menos, e o grupo

aprende junto. Esse movimento contrasta com a lógica individualista e competitiva de muitas práticas escolares, que afastam estudantes adultos. Quando o jogo vira atividade cooperativa, ele também vira espaço de acolhimento (CORDEIRO; BARCELLOS, 2015).

No campo cognitivo, jogos podem apoiar desenvolvimento de atenção, memória operacional, raciocínio lógico, planejamento e tomada de decisão, dependendo do tipo de jogo e do conteúdo trabalhado. Isso é relevante para alfabetização matemática, leitura e resolução de problemas cotidianos, que são demandas frequentes na EJA. O ponto-chave é escolher jogos adequados ao objetivo e ao nível do grupo, evitando propostas que frustrem ou exponham o estudante (INIesta, 2023). Na EJA, adequação é respeito.

Outro cuidado essencial é não transformar o jogo em “premiação” ou “tempo livre”, porque isso enfraquece sua potência pedagógica. Quando o jogo é tratado como estratégia de ensino, ele precisa estar inserido no planejamento: ter objetivos, critérios de acompanhamento, momentos de reflexão e retomada conceitual. Essa postura evita o risco de a atividade ficar divertida, mas superficial. A mediação do professor é o que transforma a experiência lúdica em aprendizagem consolidada (MORAN, 2015).

Também vale lembrar que o jogo, na EJA, pode dialogar com a cultura e com o cotidiano: jogos de linguagem com anúncios, embalagens, notícias; jogos matemáticos com orçamento, compras, medidas; jogos de ciências com saúde e ambiente; jogos de história e cidadania com direitos sociais. Essa aproximação com a vida amplia o sentido do aprender e combina com perspectivas de educação crítica. É uma forma de materializar a ideia de ensinar a partir da realidade do estudante (FREIRE, 1996).

No entanto, existem limites concretos: falta de materiais, pouco tempo, turmas grandes, insegurança docente e pressão por “conteúdo”. Por isso, jogos na EJA podem ser simples e de baixo custo, desde que sejam bem desenhados: cartas, tabuleiros impressos, desafios em grupo, dinâmicas com perguntas e situações-problema. O mais importante não é o “jogo perfeito”, mas a coerência pedagógica e a regularidade de uso com intencionalidade (SILVA, 2016).

Por fim, jogos também podem contribuir para a avaliação formativa, desde que o professor observe estratégias, argumentação, participação, dificuldades recorrentes e evolução ao longo das atividades. Isso ajuda a construir uma avaliação mais justa e menos punitiva, especialmente numa modalidade em que muitos estudantes têm medo de prova. Avaliar para orientar, e não para excluir, faz toda diferença na permanência e na aprendizagem (LUCKESI, 2011).

2.3 Metodologias ativas na EJA: problematização, projetos e protagonismo

As metodologias ativas têm ganhado espaço justamente por questionarem a lógica da aula centrada apenas na fala do professor. Em vez disso, propõem que o estudante aprenda fazendo, investigando, debatendo, construindo e decidindo. Na EJA, essa abordagem se torna ainda mais pertinente, porque o estudante adulto tende a engajar quando participa e percebe sentido no processo. Essa mudança reposiciona o professor como mediador e organizador da aprendizagem (MORAN, 2015).

Uma metodologia bastante coerente com a EJA é a problematização, pois parte da realidade concreta e retorna a ela com propostas de intervenção e reflexão. A metodologia da problematização, associada ao Arco de Maguerez, ajuda a estruturar esse caminho: observar a realidade, identificar pontos-chave, teorizar, elaborar hipóteses e aplicar à realidade. Essa lógica combina com turmas de EJA porque respeita vivências e transforma experiências em conteúdo e aprendizagem (BERBEL; SÁNCHEZ GAMBOA, 2011).

Outra possibilidade potente é o trabalho com projetos, pois permite integrar conteúdos e desenvolver autonomia. Na EJA, projetos podem ser construídos a partir de problemas reais do território ou do cotidiano do trabalho dos estudantes: consumo e orçamento, saúde comunitária, direitos trabalhistas, mobilidade, meio ambiente. Quando o estudante percebe que aquilo que aprende tem uso social, ele tende a se envolver mais, e a turma constrói um clima de colaboração (Bacich; MORAN, 2015). Isso reduz a sensação de “conteúdo solto”.

Metodologias ativas também favorecem a valorização da experiência do estudante como fonte de aprendizagem. A EJA não pode desprezar saberes do trabalho e da vida, mas também não pode romantizá-los; ela precisa dialogar com esses saberes e ampliá-los. O movimento ativo de aprender com base em situações reais, e não apenas em exercícios repetitivos, cria espaço para que o estudante se reconheça capaz. Essa perspectiva se aproxima de concepções de educação emancipadora (FREIRE, 1996).

No entanto, metodologias ativas não significam ausência de estrutura. Pelo contrário: exigem planejamento e clareza de objetivos, pois a participação do estudante precisa ser orientada para aprendizagem concreta. Sem isso, a aula vira “roda de conversa infinita” ou atividade sem direção. O professor precisa dominar o conteúdo e, ao mesmo tempo, criar trilhas de aprendizagem com desafios progressivos, retomadas conceituais e acompanhamento formativo (MORAN, 2015). Na EJA, estrutura é cuidado.

Quando combinadas aos jogos, as metodologias ativas podem formar um conjunto ainda mais potente, porque o jogo vira estratégia de problematização, investigação ou projeto. Um jogo pode ser usado para simular decisões, resolver dilemas, organizar dados, argumentar e negociar. Assim, não é “jogo por jogo”: é jogo como ferramenta ativa de aprendizagem. Essa integração fortalece a participação e dá concretude ao conteúdo (CORDEIRO; BARCELLOS, 2015).

A avaliação, nesse cenário, precisa acompanhar o espírito ativo: observar processos, registrar avanços, dar devolutivas e propor replanejamento. Isso é fundamental na EJA, porque muitos estudantes aprendem em ritmos diferentes e precisam de feedback para não desistir. Avaliação formativa ajuda a construir segurança e continuidade, pois mostra progresso mesmo quando o resultado final ainda não é perfeito. Essa é uma postura mais justa e pedagógica (LUCKESI, 2011).

Por fim, metodologias ativas na EJA também dialogam com compromissos internacionais e nacionais com a aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo que a educação de adultos não deve ser vista como “segunda chance”, mas como direito permanente. Quando a EJA promove protagonismo e participação, ela aproxima estudantes da cidadania e do exercício crítico da vida social. Isso reforça a ideia de educação como política pública de dignidade (UNESCO, 2010).

3 METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, escolhida por permitir o levantamento e a análise crítica de produções já publicadas sobre jogos, metodologias ativas e Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa bibliográfica é adequada quando se pretende compreender conceitos, tendências e contribuições teóricas de um campo, organizando fundamentos para interpretação consistente do tema (GIL, 2002). Assim, a metodologia foi estruturada para garantir coerência e rastreabilidade na seleção das obras.

A etapa inicial consistiu na definição do problema e do objetivo do estudo, buscando delimitar o foco na integração pedagógica de jogos e metodologias ativas na EJA e suas contribuições para engajamento e aprendizagem significativa. Em seguida, foram definidos descritores relacionados ao tema, como “Educação de Jovens e Adultos”, “jogos didáticos”, “ludicidade”, “metodologias ativas”, “problematização” e “avaliação formativa”. Essa

organização é essencial para tornar a busca mais objetiva e evitar leituras dispersas (SEVERINO, 2013).

A seleção do material priorizou publicações acadêmicas, documentos normativos e obras de referência reconhecidas na área educacional. Foram incluídos artigos e livros que tratam da EJA em perspectiva histórica e política, de metodologias ativas e de jogos como recurso pedagógico, além de legislações e diretrizes que fundamentam a modalidade. Essa decisão foi importante para garantir equilíbrio entre teoria pedagógica, contexto da EJA e aplicações metodológicas (BRASIL, 2000).

Como critérios de inclusão, foram considerados materiais que abordassem diretamente práticas pedagógicas na EJA, metodologias ativas ou jogos como estratégia de ensino, bem como textos com relevância para compreensão da avaliação no processo de aprendizagem. Como critérios de exclusão, foram deixadas de lado produções que tratassem de jogos apenas como entretenimento, sem articulação educacional, ou textos que não dialogassem com o contexto de jovens e adultos. A definição desses critérios contribui para rigor na pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Após a coleta, procedeu-se à leitura exploratória para identificação de pertinência, seguida de leitura analítica, com registros de ideias centrais e categorias temáticas. As categorias adotadas para análise foram: (a) especificidades da aprendizagem na EJA; (b) jogos e engajamento; (c) metodologias ativas e problematização; (d) avaliação formativa e permanência. A organização por categorias permite comparar autores, identificar convergências e reconhecer limites (SOUSA, 2021).

A análise foi conduzida de forma qualitativa e interpretativa, articulando fundamentos críticos e pedagógicos para compreender como jogos e metodologias ativas podem ser integrados com intencionalidade. Essa escolha se justifica porque o objetivo não foi medir resultados numéricos, mas compreender significados e potencialidades a partir da literatura e dos documentos que regulam e orientam a EJA (DI PIERRO, 2005). Dessa forma, a metodologia sustenta as discussões apresentadas nos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da revisão bibliográfica indicam que a EJA é uma modalidade em que a permanência e o sucesso escolar se conectam diretamente à relevância do ensino para a vida concreta do estudante. Textos sobre políticas públicas mostram que a EJA, quando tratada

como “escolarização acelerada”, tende a perder vínculo e sentido, o que contribui para evasão e desmotivação. Nesse ponto, o uso de estratégias mais ativas aparece como possibilidade real de reconstruir o lugar do estudante no processo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Um achado consistente é que práticas dialógicas e contextualizadas são apontadas como centrais para a EJA, porque reconhecem a experiência como parte da aprendizagem. Freire contribui com a ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção, e isso se torna ainda mais decisivo quando o estudante já tem história, cultura e trabalho atravessando sua rotina. Assim, metodologias ativas surgem como caminho para materializar uma educação mais crítica e participativa (FREIRE, 1996).

A literatura também evidencia que a heterogeneidade das turmas exige estratégias que não dependam apenas de exposição oral. Quando o ensino se apoia exclusivamente no professor falando e no aluno copiando, estudantes com diferentes ritmos e lacunas ficam invisíveis. Já com práticas que envolvem resolução de problemas, colaboração e atividades orientadas, o professor consegue observar processos e apoiar de forma mais próxima. Essa mudança metodológica é coerente com propostas de inovação pedagógica (MORAN, 2015).

Em relação ao uso de jogos, os estudos consultados apontam boa aceitação e potencial para fortalecer participação, principalmente quando a atividade é planejada com objetivos claros. O jogo aparece como instrumento para despertar interesse e diminuir a resistência ao conteúdo, sobretudo em áreas em que há histórico de dificuldade, como matemática e ciências. Isso não elimina desafios, mas cria um clima mais favorável à aprendizagem, especialmente quando o estudante sente que pode tentar sem medo (SILVA, 2016).

Outro resultado relevante é que jogos podem favorecer interação e cooperação, reduzindo o isolamento e fortalecendo vínculos entre estudantes. Em turmas de EJA, onde muitos chegam com inseguranças e vergonha de errar, atividades coletivas bem mediadas podem diminuir exposição individual e estimular ajuda mútua. Essa dimensão social do jogo é apresentada como parte do seu valor pedagógico, não apenas como “animação da aula” (CORDEIRO; BARCELLOS, 2015).

A discussão sobre metodologias ativas mostra que a problematização se destaca por partir da realidade e devolver à realidade um movimento de reflexão e ação. Esse formato aparece como especialmente pertinente na EJA porque dialoga com temas da vida adulta, como trabalho, direitos, saúde e cidadania. A metodologia da problematização, vinculada ao Arco de

Maguerez, surge como estrutura capaz de organizar o processo e manter o rigor pedagógico com participação efetiva (BERBEL; SÁNCHEZ GAMBOA, 2011).

Também se observou que metodologias ativas contribuem para desenvolver autonomia, algo frequentemente citado como necessidade do público adulto. O estudante tende a se engajar mais quando pode decidir caminhos, investigar e compreender por que aprende. Essa autonomia não é “cada um faz o que quer”, mas um processo guiado, em que o professor orienta o percurso e oferece desafios adequados. A literatura sustenta que esse modelo é mais coerente com aprendizagem ativa e profunda (BACICH; MORAN, 2015).

Ao cruzar os resultados sobre jogos e metodologias ativas, aparece uma convergência: ambos favorecem envolvimento quando o estudante percebe sentido e quando a mediação do professor é intencional. Ou seja, o recurso por si só não garante aprendizagem. Um jogo pode virar só passatempo, e uma metodologia ativa pode virar atividade solta, se não houver clareza de objetivos, retomada conceitual e acompanhamento. Esse ponto se repete em diferentes autores, reforçando que inovação exige planejamento (MORAN, 2015).

Um aspecto importante destacado pelos estudos é a necessidade de formação docente para que jogos e metodologias ativas sejam usados com segurança. Muitos professores não rejeitam essas práticas por discordar delas, mas por falta de tempo, apoio institucional e acesso a materiais e referenciais. Nesse sentido, a inovação pedagógica depende não apenas da vontade individual, mas de condições organizacionais e políticas. Essa discussão se articula com a própria trajetória histórica de fragilização da EJA (DI PIERRO, 2005).

Outro resultado recorrente é que a avaliação precisa mudar junto com a metodologia. Se a aula se torna ativa e colaborativa, mas a avaliação continua punitiva e centrada apenas em prova, cria-se uma contradição que gera ansiedade e desmotivação. A literatura sobre avaliação defende uma postura diagnóstica e formativa, voltada ao acompanhamento do processo, e isso se encaixa especialmente na EJA, onde a permanência depende muito da confiança construída ao longo do tempo (LUCKESI, 2011).

Na prática, os textos indicam que atividades lúdicas e ativas podem servir como instrumento avaliativo quando o professor observa estratégias, participação, argumentação e evolução. O jogo revela como o estudante pensa, quais caminhos escolhe e onde encontra obstáculos, oferecendo pistas valiosas para replanejar a aula. Essa forma de acompanhamento tende a ser mais justa porque considera o processo e não apenas um resultado final. A avaliação passa a orientar a aprendizagem (LUCKESI, 2011).

Também foi identificado que o trabalho por projetos se mostra promissor na EJA por integrar conteúdos e conectar a escola ao cotidiano. Projetos permitem que o estudante produza algo com significado social, o que reforça pertencimento e utilidade do conhecimento. Além disso, projetos favorecem interdisciplinaridade e colaboração, aspectos que ajudam a lidar com turmas heterogêneas. Esse caminho aparece como estratégia coerente com a proposta de aprendizagem ativa (BACICH; MORAN, 2015).

As diretrizes nacionais da EJA reforçam a necessidade de propostas flexíveis e contextualizadas, o que dialoga diretamente com a adoção de metodologias mais participativas. A flexibilização curricular, quando bem compreendida, não é “reduzir conteúdo”, mas reorganizar o ensino para garantir aprendizagem real e respeitar trajetórias. Jogos e metodologias ativas podem funcionar como ferramentas para essa reorganização, desde que estejam alinhados às necessidades da turma (BRASIL, 2000).

No campo da aprendizagem ao longo da vida, documentos internacionais reforçam a importância de políticas e práticas que garantam oportunidades educativas significativas para adultos. Isso amplia a discussão: a EJA não deve ser vista como compensação, mas como direito permanente, com qualidade e dignidade. Assim, inovar metodologias na EJA não é um luxo, mas parte de um compromisso com equidade educacional e justiça social (UNESCO, 2010).

12

Um limite identificado na literatura é que a implementação dessas estratégias enfrenta barreiras reais, como infraestrutura limitada, jornadas de trabalho extensas dos estudantes e pouco tempo de aula. Entretanto, os autores também indicam que metodologias ativas e jogos podem ser adaptados com baixo custo, utilizando materiais simples e dinâmicas bem estruturadas. O eixo não é a tecnologia sofisticada, mas a intencionalidade pedagógica e a mediação (SILVA, 2016).

Outro ponto de atenção é evitar infantilização: jogos na EJA precisam respeitar linguagem, temas e desafios compatíveis com o universo adulto. Quando isso não é observado, o estudante pode se sentir desrespeitado e se afastar. Por isso, a escolha do jogo deve considerar conteúdo, complexidade e pertinência cultural. Esse cuidado aparece como condição para que a ludicidade seja digna e não humilhante (KISHIMOTO, 1994).

Os resultados também mostram que a combinação entre problematização e jogos pode ser especialmente potente: o jogo pode ser usado para simular situações reais, tomar decisões e discutir consequências, criando espaço para reflexão crítica. Isso aproxima a proposta de uma

educação problematizadora e participativa. A aprendizagem deixa de ser decorativa e se aproxima de leitura de mundo, elemento central para sujeitos da EJA (FREIRE, 1996).

Por fim, a revisão reforça que jogos e metodologias ativas, quando integrados com planejamento, avaliação formativa e respeito às especificidades da EJA, tendem a fortalecer engajamento, participação e aprendizagem significativa. Ainda que existam limites estruturais, os caminhos apontados pela literatura são viáveis e podem ser adaptados a diferentes contextos. Assim, a inovação na EJA se consolida como possibilidade concreta de permanência e justiça educacional (BRASIL, 1996).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, ficou evidente que a Educação de Jovens e Adultos exige um olhar pedagógico mais sensível e coerente com as trajetórias de vida de seus estudantes. O aprendizado na EJA não acontece apenas pela transmissão de conteúdos, mas pela construção de sentido, pela valorização da experiência e pela criação de um ambiente em que o estudante se reconheça capaz de aprender.

Os resultados organizados a partir da pesquisa bibliográfica mostram que jogos e metodologias ativas podem contribuir de forma consistente para tornar as aulas mais envolventes, participativas e significativas. Quando bem planejados, esses recursos favorecem interação, autonomia, cooperação e confiança, aspectos decisivos para enfrentar a evasão e fortalecer a permanência na EJA.

Também se conclui que a inovação metodológica não se sustenta sem intencionalidade pedagógica. Jogos não podem ser tratados como “passatempo”, e metodologias ativas não podem virar atividades soltas. É o planejamento, a mediação docente e o acompanhamento do processo que transformam essas estratégias em aprendizagem real e contínua.

Como limitação, destaca-se que a implementação dessas práticas enfrenta desafios concretos, como tempo reduzido de aula, infraestrutura limitada e, principalmente, necessidade de formação docente específica para que o professor se sinta seguro para planejar, conduzir e avaliar propostas ativas e lúdicas com rigor e respeito ao público adulto.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem experiências práticas em diferentes contextos de EJA, investigando quais tipos de jogos e metodologias ativas geram melhores resultados em áreas específicas, como alfabetização, matemática e ciências humanas. Além disso, recomenda-se que as instituições invistam em formação continuada e em

condições de trabalho que favoreçam a inovação pedagógica como parte do compromisso com uma educação verdadeiramente justa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia crítica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, p. 1-16, 2018.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia Ancízar. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. Filosofia e Educação, Campinas, v. 3, n. 2, p. 264-287, 2011. DOI: 10.20396/rfe.v3i2.8635462.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2000.
- CORDEIRO, Karolyna Maciel dos Santos; BARCELLOS, Warllon de Souza. O uso de jogos pedagógicos na educação de jovens e adultos. Revista Científica Interdisciplinar, v. 2, n. 4, p. 222-234, 2015. DOI: 10.17115/2358-8411/v2n4a20.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000300018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000.
- INIESTA, Luis Fernando. O uso de jogos didáticos como recurso no ensino na Educação de Jovens e Adultos. Revista UniAraguaia, Goiás, 2023.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. São Paulo: [s. n.], 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, G. G. Jogos didáticos na Educação de Jovens e Adultos: contribuições para uma aprendizagem significativa. In: Anais do Congresso Internacional de Educação. Recife: Senac, 2016.

SOUSA, A. S. A pesquisa bibliográfica. Cadernos da FUCAMP, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 65-75, 2021.

UNESCO. Marco de Ação de Belém: aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável. Brasília: UNESCO, 2010.