



UNIVERSIDADE
DO BRASIL

UF RJ

INSTITUTO DE BIOLOGIA – CEDERJ



O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NA EJA DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE CATAGUASES/MG: PERFIL E
PERCEPÇÕES DO DOCENTE E DO DISCENTE

ANA GABRIELA DE SOUZA ALMEIDA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
POLO UNIVERSITÁRIO DE TRÊS RIOS

2019



UNIVERSIDADE
DO BRASIL

UF RJ

INSTITUTO DE BIOLOGIA – CEDERJ



O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NA EJA DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE CATAGUASES/MG: PERFIL E
PERCEPÇÕES DO DOCENTE E DO DISCENTE

ANA GABRIELA DE SOUZA ALMEIDA

Monografia apresentada como atividade obrigatória à integralização de créditos para conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - Modalidade EAD.

Orientadora: Ana Paula de Moura Ferreira Dias

ORIENTADORA: Ana Paula de Moura Ferreira Dias

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PÓLO UNIVERSITÁRIO DE TRÊS RIOS

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

ALMEIDA, Ana Gabriela de Souza

O Ensino e a Aprendizagem de Ciências na EJA da rede pública municipal de Cataguases/MG: perfil e percepções do docente e do discente. Três Rios, 2019. 64 f. il: 31 cm

Orientadora: Ana Paula de Moura Ferreira Dias

Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro para obtenção do grau de Licenciada no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Modalidade EAD. 2019.

Referencias bibliográfica: f.52-59

1. Ensino; Ciências; Educação de Jovens e Adultos.

I. DIAS, Ana Paula de Moura Ferreira

II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Licenciatura em Ciências Biológicas – Modalidade

EAD

III. O Ensino e a Aprendizagem de Ciências na EJA da rede pública municipal de Cataguases/MG: perfil e percepções do docente e do discente.



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ



instituto de **biologia**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ATA - DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO		
NOME DO GRADUANDO (A)		MATRÍCULA
Ana Gabriela de Souza Almeida		12214020108
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – IB – UFRJ – EAD – POLO TRÊS RIOS		
TÍTULO DA MONOGRAFIA		
O ensino e a aprendizagem de ciências na EJA da rede pública municipal de Cataguases/MG: perfil e percepções do docente e do discente		
NOME DOS MEMBROS DA BANCA	TÍTULO	ASSINATURA
<small>Orientador</small> Ana Paula de Moura Ferreira Dias	Mestre	
Ana Paula de Sousa Rocha	Mestre	
Sidilúcio Ribeiro Senra	Mestre	
		Data: 26/10/2019
<input checked="" type="checkbox"/> APROVADO (A)		<input type="checkbox"/> REPROVADO (A)
HAVENDO SUGESTÕES NA DEFESA, COLOCAR TÍTULO MODIFICADO DA MONOGRAFIA		
Sr.(a) Coordenador (a): encaminho, em anexo, a versão revisada do Trabalho Final de Curso nos formatos impresso e digital . Atesto que tal versão contempla as sugestões e/ou observações feitas pela banca durante a defesa.		
ASSINATURA DO ORIENTADOR		
LOCAL E DATA Três Rios, 26 de outubro de 2019.		
ASSINATURA DO COORDENADOR DO CURSO		
LOCAL E DATA		

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me abençoar com saúde e conceder, através das orações, a renovação da fé e força necessárias para continuar.

À minha mãe, Daniela, por acreditar em meu potencial, até mesmo quando eu não acreditava. Por ser meu porto seguro, inspiração e motivação para sempre seguir em frente. Por se dedicar, junto comigo, em todas as etapas dessa longa caminhada. Essa conquista é tão sua quanto minha!

À minha avó, Elisabete, pelo apoio, preocupação e cuidado de sempre. Pelas inúmeras vezes que se prontificou a me ajudar, mesmo sabendo que muitas coisas não estariam ao seu alcance.

Ao meu anjinho de quatro patas, Fred, por nunca ter me abandonado, por ter me feito enxergar o mundo de maneira mais leve e colorida, tornando a caminhada mais agradável e por ter me doado um amor incondicional durante nossos 14 anos de convivência.

Ao meu pai, Braz Antônio, meus irmãos, Pedro Henrique e Maria Vitória e demais integrantes da família Almeida, pelos incentivos durante toda jornada e por terem compreendido todas as minhas ausências nos almoços de domingo.

Ao meu noivo, Rodrigo, pelas diversas vezes que abdicou de seus compromissos pessoais e encarou os 150 km de distância até Três Rios para me acompanhar. Por ter ouvido meus desabafos e também por ter compreendido as minhas ausências.

Ao professor da disciplina Ciências da EJA da rede Municipal de Cataguases, Eduardo, por compartilhar suas impressões sobre a prática pedagógica na disciplina Ciências na EJA, colaboração fundamental para a condução e conclusão desta pesquisa.

À minha orientadora, Ana Paula, por ter aceitado o desafio sem pestanejar, pela confiança depositada, pelo apoio e contribuições.

À diretora Adriana, por permitir a entrada no campo da pesquisa.

Aos tutores e colegas do CEDERJ, pelo compartilhamento de saberes e experiências.

Aos amigos pessoais, pelas palavras de apoio nos momentos de fragilidade.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..	12
1.2 BASES LEGAIS DA EJA	17
1.3 A DIVERSIDADE DO PÚBLICO DA EJA	19
1.4 O ABANDONO ESCOLAR NA EJA	21
1.5 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EJA	24
1.6 A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES NA EJA	25
2. JUSTIFICATIVA E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA	28
3. OBJETIVOS	31
3.1 OBJETIVO GERAL	31
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31
4. MATERIAL E MÉTODOS	32
4.1 ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA PESQUISA E PÚBLICO ENVOLVIDO.....	32
4.2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	32
4.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	33
4.4 ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	33
4.5 COLETA DE DADOS E CONSULTA A DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	34
4.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	34
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	36
5.1 PERFIL E IMPRESSÕES DOS DISCENTES	36
5.2 O DOCENTE DA DISCIPLINA CIÊNCIAS NA EJA DA REDE MUNICIPAL.....	45
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE

PESQUISA	60
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DISCENTES	61
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DESTINADO AO DOCENTE	63

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Faixa etária dos discentes do 1º Período.....	36
Gráfico 2 - Faixa etária dos discentes do 4º Período.....	37
Gráfico 3 - Distribuição dos discentes do 1º Período conforme o sexo.....	38
Gráfico 4 - Distribuição dos discentes do 4º Período conforme o sexo.....	38
Gráfico 5 - Quanto tempo sem estudar (discentes do 1º Período).....	39
Gráfico 6 - Quanto tempo sem estudar (discentes do 4º Período).....	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Motivos que levaram os discentes do 1º Período a interromperem os estudos.....	40
Tabela 2 - Motivos que levaram os discentes do 4º Período a interromperem os estudos.....	41
Tabela 3 - Assuntos que os discentes do 1º Período mais gostam na disciplina Ciências.....	42
Tabela 4 - Assuntos que os discentes do 4º Período mais gostam na disciplina Ciências.....	42
Tabela 5 - Assuntos que os discentes do 1º Período menos gostam na disciplina Ciências.....	43
Tabela 6 - Assuntos que os discentes do 4º Período menos gostam na disciplina Ciências.....	43
Tabela 7 - Maiores dificuldades que os docentes do 1º Período apontam na disciplina Ciências.....	44
Tabela 8 - Maiores dificuldades que os docentes do 4º Período apontam na disciplina Ciências.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEJA - Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNLD-EJA - Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional do Ensino Médio para Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

UNICEF - Fundo Nacional das Nações Unidas para Infância

RESUMO

Este trabalho propôs um diagnóstico a fim de compreender o processo de ensino e aprendizagem na disciplina Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública municipal. A amostra do diagnóstico considerou 26 discentes do 1º e 4º períodos da EJA anos finais do Ensino Fundamental e o docente da disciplina Ciências, utilizando-se dois questionários semiestruturados diferenciados para a coleta de dados. Os resultados mostram, tanto para o 1º quanto para o 4º período, que a maioria dos discentes encontra-se na faixa etária compreendida entre 15 a 25 anos; que existe um equilíbrio entre o número de homens e mulheres e que a maioria dos estudantes ficou por um período menor do que 5 anos sem estudar. Para a maioria dos discentes, os principais motivos que os levaram a interromper os estudos foram a necessidade de trabalhar e a necessidade de cuidar da família. A maioria dos estudantes do 1º Período relatou não ter dificuldade com a disciplina Ciências, enquanto para a maioria dos estudantes do 4º Período as dificuldades são os assuntos relacionados a Química. O docente é do sexo masculino e tem 55 anos de idade, totalizando 26 anos de experiência em docência na EJA. Sobre as concepções e propostas desta modalidade de ensino, o docente as considera importantes para o aumento do grau de instrução, no entanto, percebe uma “proposta velada” de receber jovens não ajustados ao ensino regular. O docente relatou ter relacionamento cortês com os discentes, mas considera-se um disciplinador e caracteriza o perfil dos discentes como adultos, em sua maioria, que retornam aos estudos mais por “status” do que para adquirirem conhecimento, e jovens que, em sua maioria, são obrigados a estudarem ou que estão na sala de aula para se divertirem. O docente relatou considerar a necessidade de programação e planejamento para EJA diferenciados do ensino regular e que desenvolve uma proposta pedagógica específica para EJA, no entanto, a intervenção pedagógica é rara. Utiliza livros didáticos e estimula os alunos a desenvolverem o conteúdo por meio de atividades diversificadas. Como principais dificuldades o docente apontou o problema com a disciplina dos alunos, a carência de recursos didáticos, o espaço físico e o mobiliário deficitários, o apoio administrativo e pedagógico limitados. A pesquisa, além de auxiliar na compreensão do processo de ensino e aprendizagem da disciplina Ciências, também permitiu traçar um perfil dos discentes e do docente, considerando o que estes percebem sobre a modalidade EJA e a quais desafios estão expostos. As considerações feitas pelos sujeitos da pesquisa aliadas às obras, documentos e legislações consultados, nos levam à

reflexão de que são necessárias políticas públicas para melhoria do processo de ensino e aprendizagem na modalidade EJA, tendo em vista o processo de juvenilização, que põe em risco a essência da EJA, que é o resgate do direito à escolarização àqueles que não tiveram oportunidade na idade apropriada, como também as condições pedagógicas e de espaço físico que dificultam este processo nas escolas públicas.

Palavras-chave: Ensino; Ciências; Educação de Jovens e Adultos.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou compreender o processo de ensino e aprendizagem na disciplina Ciências na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal. A partir dele, foi possível diagnosticar o perfil dos discentes da EJA, suas percepções e desafios relacionados à disciplina e à modalidade de ensino, além de compreender a prática do docente responsável pela mesma, considerando a realidade vivenciada e o público atendido.

A justificativa para a abordagem deste tema baseou-se no interesse da pesquisadora em aprofundar seus conhecimentos sobre a EJA, considerando o público a ela destinado e o processo de ensino e aprendizagem relacionado a esta modalidade. A partir deste interesse chegou-se às questões-problema da pesquisa: Quem são os discentes da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino? Quais suas preferências e desafios em relação à disciplina Ciências? Qual o perfil do docente desta disciplina? Quais suas percepções acerca do processo de ensino e aprendizagem na EJA? Como ocorre sua prática docente?

No primeiro capítulo deste estudo, apresenta-se introdução sobre o tema, desdobrando-se, a partir de referenciais teóricos que versam sobre a EJA, em outros assuntos relacionados à modalidade de ensino, trazendo: um pouco da história da EJA no Brasil, desde o período da colonização até a atualidade; os aspectos legais da EJA, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); a abordagem do caráter diverso do público da EJA; o problema do abandono escolar nesta modalidade de ensino; o processo de ensino e aprendizagem e a seleção dos conteúdos curriculares na EJA. O segundo capítulo apresenta a justificativa e a caracterização do problema de pesquisa, considerando o perfil dos discentes e do docente da disciplina Ciências na modalidade em questão. O terceiro capítulo apresenta os objetivos gerais e específicos da pesquisa, sendo o percurso metodológico da investigação apresentado no quarto capítulo e os resultados e provocações trazidos pelo estudo abordados no quinto capítulo.

Finalizando, a pesquisa encerra-se com as considerações finais apresentadas no sexto capítulo, revelando o rumo da investigação, como uma forma de apresentar as respostas às interrogações da pesquisa.

Depreende-se que o caminho deste estudo consistirá em um espaço produtivo e provocador, que levará a reflexões e à busca por novos conhecimentos acerca do tema, o que demanda do pesquisador um comportamento crítico e sensível para a percepção dos desafios e demandas advindos do processo de ensino e aprendizagem na EJA, articulados à realidade educacional vivenciada na atualidade.

1.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecida na LDBEN/1996 como modalidade de ensino “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria [...]” (BRASIL, 1996), tem origem remota, principalmente relacionada à erradicação do analfabetismo no Brasil.

Os primórdios do que podemos chamar de “educação de adultos” data da época da colonização do Brasil, com a dedicação dos jesuítas a alfabetizar, em um formato de catequização, crianças e adultos indígenas, através de um forte movimento cultural e educacional, propagando a fé católica em conjunto com o trabalho educativo (MIRANDA et al, 2016).

Neste sentido, a educação jesuítica pretendia, principalmente, a difusão da fé católica, a reprodução das relações de domínio e a facilitação da acumulação de capital através do trabalho escravo. Em suma, visava a formação de uma nova geração católica para atuação como multiplicadora, catequizando as primeiras ações de educação da população adulta, primeiramente dos indígenas e, posteriormente dos escravos.

No século XVIII, a chegada da família real no Brasil, que resultou na expulsão dos jesuítas no século XVIII, levando à falência o primeiro modelo de educação destinada aos adultos. A culminância desta expulsão dos jesuítas aconteceu com a reforma pombalina, uma ação do Marquês de Pombal. Tal reforma tirou o comando da educação das mãos dos jesuítas, transferindo para as mãos do Estado, significando a fragilização do único sistema de ensino existente no Brasil.

Durante o período imperial, ocorreram vários debates sobre a adoção de políticas que possibilitassem a estruturação da educação nacional, não sendo, porém, efetivadas. Assim, a instrução das camadas populares ocorreu de forma improvisada e precária, com cunho filantrópico, a partir da união de intelectuais, com práticas de leitura e escrita, nas quais os escravos também se inseriam.

O final do século XIX foi marcado por importantes transformações no Brasil, incluindo o declínio do regime escravocrata. A mão de obra assalariada substituiu a mão de obra escrava, com desenvolvimento de novas tecnologias nos principais setores da economia, o melhoramento dos métodos do cultivo do café e a potencialização do mercado interno.

A essas modificações na economia somaram-se modificações sociais, levando a novas reivindicações através da representação social. Tal fenômeno levou a uma mobilização em favor da educação, decorrente da exigência de mão de obra especializada, imputando ao Estado o dever de prover, através do ensino público e gratuito, o ensino da classe trabalhadora.

À época, o analfabetismo era visto como o grande causador das mazelas nacionais e era a grande preocupação da sociedade e dos meios educacionais.

A partir da década de 1930, a educação de jovens e adultos obteve destaque no âmbito educacional brasileiro. Educadores defenderam a necessidade de eliminar as desigualdades na educação, a exemplo de Anísio Teixeira¹, que se indignou com a miséria humana e lutou pelo futuro das gerações, chamando a atenção para a importância de que sociedade e poder público se comprometessem com a educação (NUNES, 2000). Anísio Teixeira foi precursor na implantação de escolas públicas de todos os níveis, com a finalidade de ofertar educação gratuita para todos.

Em 1934, destaca-se a elaboração do Plano Nacional de Educação pelo governo, estabelecendo como obrigação do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensivo para os adultos (MIRANDA et al, 2016).

Na década de 40, teve início um período de muitas mudanças na educação de jovens e adultos, através de iniciativas políticas e pedagógicas. Tudo isso em meio a uma grande crise, pois, ao final da ditadura de Vargas, em 1945, o Brasil começou a viver uma grande crise política, gerando muitas críticas aos adultos analfabetos, fazendo com que estes deixassem de acreditar na possibilidade de um ensino de qualidade (COLAVITTO & ARRUDA, 2014). A crise desencadeou num movimento de luta, o qual fez com que a educação de adultos voltasse a ganhar vulto na sociedade.

Assim, em 1947, foi lançada a campanha de Educação de Adultos, através da qual foram abertas as discussões sobre analfabetismo e a educação de adultos no Brasil.

¹Anísio Spínola Teixeira foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil. Difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova.

Ainda persistia o preconceito com os analfabetos, no sentido de que estes não deveriam ter direitos jurídicos, econômicos e políticos, nem mesmo acesso ao voto. Somente tinham serventia para serem explorados no trabalho, por lhes faltar instrução. Aos poucos, a campanha foi modificando a visão preconceituosa, para uma visão que considerava os analfabetos como pessoas capazes de adquirir conhecimentos.

No final da década de 1950, foi lançada uma proposta pedagógica inovadora para a educação de jovens e adultos, liderada por Paulo Freire², cuja proposta, no início da década de 60, tornou-se referência para esta modalidade de ensino e fonte de inspiração para os programas de alfabetização popular. Na cidade de Angicos/RN, Freire colocou em prática o seu famoso método de alfabetização, cuja proposta consistia em fazer com que os estudantes, em quarenta horas, aprendessem a ler e a escrever e, ainda, viessem a se politizar. O trabalho foi considerado bem sucedido, despertando a curiosidade de especialistas em educação do Brasil e do mundo para conhecê-lo (GERMANO, 1997).

No ano de 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo a possibilidade de tipos de ensino que pudessem atender aos marginalizados pelas propostas educacionais existentes no Brasil, como as classes especiais ou cursos supletivos (BRASIL, 1961).

Entre 1960 e 1964, vale destacar o confronto entre duas concepções de educação de adultos:

[...] uma que percebia como educação libertadora, como conscientização e outra que a entendia como educação funcional, como treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (ALMEIDA & CORSO, 2015, p. 1289).

A primeira concebia-se através das experiências de alfabetização de adultos de Paulo Freire. A segunda advinha da hegemonia das classes dominantes.

Foram desenvolvidas algumas experiências de educação de jovens e adultos ligadas à valorização da educação e da cultura popular, tais como o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado pela Prefeitura Municipal do Recife no ano de 1960. O MCP foi, mais tarde, propagado para algumas cidades do interior do estado de Pernambuco. Outra experiência foi o Movimento de Educação de Base (MEB), iniciado em 1961 e idealizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que teve como protagonistas os setores progressistas da Igreja Católica e da Juventude

² Paulo Reglus Neves Freire foi educador, pedagogo e filósofo brasileiro. Considerado como um dos mais notáveis pensadores na história da Pedagogia. Patrono da Educação Brasileira, influenciou o movimento chamado Pedagogia Crítica.

Universitária Católica. Ainda no ano de 1961, merece destaque a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, promovida pela Secretaria de Estado de Educação de Natal/RN, tendo como propósito o aumento das oportunidades educacionais para a população daquela região. A campanha carecia de incentivos financeiros e, desta forma, foram construídos acampamentos escolares abertos para alfabetização de crianças e adultos de classes populares (ALMEIDA & CORSO, 2015).

O período de 1961-1964 foi muito tenso e marcado pela intervenção dos militares apoiados pelas elites civis. Desta forma, os movimentos de educação popular da época foram quase totalmente rompidos pela ditadura civil-militar, que criou algumas ações específicas para a educação de adultos, limitando-se à distribuição de alimentos para elevar a frequência escolar, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, criado em 1967, com o objetivo de atender analfabetos de 15 a 30 anos, com foco apenas no ensino da leitura e da escrita. O MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar no ano de 1985. Esta Fundação tinha como objetivo o apoio financeiro e técnico às iniciativas de alfabetização já existentes (COLAVITTO & ARRUDA, 2014).

A partir da Constituição de 1988, ocorreu um avanço, dada a ampliação do dever do Estado com aqueles privados da escolaridade básica, independente da faixa etária, conforme previsto no inciso I do artigo 208 da Carta Magna. Nele, destaca-se o dever do Estado com a Educação garantindo “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]” (BRASIL, 1988).

No entanto, o ano de 1990 trouxe um retrocesso em relação a esse avanço, devido à extinção da Fundação Educar, que ocorreu no primeiro dia de mandato do Governo Fernando Collor³, primeiramente através de Medida Provisória, convertida em Lei em 12 de abril de 1990 (SOUZA JÚNIOR, 2012).

No mesmo ano de 1990, o Ministério da Educação deu início ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC⁴ que, por falta de investimento

³ Foi o presidente mais jovem da história do Brasil, eleito aos quarenta anos de idade, o primeiro presidente eleito por voto direto do povo, após o Regime Militar (1964-1985) e o primeiro a ser afastado temporariamente por um processo de *impeachment* no país. Sucedeu o presidente José Sarney, nas eleições de 1989. Antes destas eleições, a última vez que o povo brasileiro havia elegido um presidente pelo voto direto foi em 1960, com a eleição de Jânio Quadros.

⁴ Programa lançado em 1990 pelo Governo Collor e que pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos cinco anos seguintes (MACHADO, 1998).

financeiro, foi extinto após o primeiro ano de funcionamento (ALMEIDA & CORSO, 2015).

Percebe-se que, ao longo da história, a educação para esse público foi desprezada ou colocada em segundo plano. Barra (2016, p. 13), ao analisar os fragmentos da história da EJA concluiu que esta “sempre foi o ‘primo pobre’ da educação, justamente a modalidade na qual habitam as maiores diversidades dos sujeitos”.

Apesar do avanço no tempo, ainda hoje persistem tais desigualdades e

[...] o desafio de oferecer educação de qualidade para todos só será superado quando conhecermos as diferentes realidades que envolvem aqueles que ainda estão à margem do processo educacional, tido hoje (pelo menos em discursos) cada vez como mais prioritário (VEIGA, 2003, p. 26).

As políticas contemporâneas (de 2003 a 2010) para a EJA trouxeram prioridade para alfabetização de jovens e adultos, com várias iniciativas voltadas para trabalhadores, como por exemplo o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁵.

No entanto, a política para EJA deu prioridade a programas de menor institucionalidade, vinculando-se à alfabetização de adultos, à elevação de escolaridade e/ou à educação profissional (ALMEIDA & CORSO, 2015). Alguns exemplos são os projetos Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA. Estes projetos foram incluídos no Programa Brasil Alfabetizado⁶ (MIRANDA et al, 2016).

Apesar das diversas iniciativas, percebe-se que as políticas para EJA são marcadas pela fragilidade e pela descontinuidade, não atendendo à demanda existente, dificultando a garantia do direito constitucional estabelecido.

⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. É um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos.

⁶ Realizado pelo MEC desde 2003. É voltado para alfabetização de jovens, adultos e idosos e desenvolvido em todo território nacional com atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, com 90% localizados na região Nordeste.

1.2 BASES LEGAIS DA EJA

As políticas públicas para EJA colocam-se diante de um grande desafio: o de resgatar um comprometimento histórico com a sociedade, contribuindo para que as oportunidades sejam iguais e para que aconteça a inclusão e a justiça social. Para tanto, faz-se necessário que essas políticas sejam legalmente fundamentadas.

A Constituição Federal de 1988, tomou como princípio em seu artigo 205 que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Tal princípio foi retomado em outro importante documento legal relacionado à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), que considera o universo de educandos sem restrições, contemplando em seu artigo 37 a EJA como modalidade da Educação Básica, ressaltando sua identidade própria.

Conforme a LDBEN nº 9394/1996 a EJA é destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996), e, ainda no parágrafo 1º salienta que:

[...] 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 alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, as discussões acerca da dívida social com aqueles que não tiveram oportunidade de acesso à educação formal na idade apropriada tomaram força com a alteração dos incisos I e VII do artigo 208, que passaram a vigorar com a seguinte redação:

I – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Além da Constituição Federal e da LDBEN nº 9394/1996, alguns documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), determinam diretrizes curriculares e operacionais para a EJA.

O Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, traz esclarecimentos acerca de alguns aspectos da LDBEN nº 9394/1996, ampliando o sentido da EJA para mais do que a escolarização como direito de todos os cidadãos, assumindo a concepção de uma educação continuada dando novos sentidos para a EJA, através de suas funções:

- reparadora: reconhecimento da educação básica como direito fundamental, possibilitando o acesso aos conhecimentos científicos e democratizando a educação formal de todos os brasileiros adultos, jovens e idosos à margem do processo de escolarização e, em sua maioria, inseridos no mercado de trabalho precocemente.
- equalizadora: acesso ao mundo letrado e alfabetizado, com continuidade de estudos em todos os níveis da educação básica e propiciando a jovens, adultos e idosos atualização de conhecimentos e desenvolvimento de novas habilidades.
- qualificadora: atualização de conhecimentos escolares e relacionados às novas tecnologias e ao mundo do trabalho, com desenvolvimento de consciência crítica pelos educandos, através da reflexão de sua inserção na sociedade.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000 institui as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA).

Tais diretrizes estabelecem os princípios que orientam a EJA, o da equidade, o da diferença e o da proporcionalidade, de modo a garantir:

- I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000).

Acerca da operacionalização da EJA, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, aborda os aspectos relacionados à duração dos cursos, a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, a idade mínima para certificação nos exames de EJA e a modalidade desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD).

Para as situações especiais, como os casos de sujeitos privados de liberdade, temos a Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de junho de 2010, que dispõe sobre o atendimento às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e

ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança (BRASIL, 2010), e a Resolução CNE/CEB nº 4, de 30 de maio de 2016, que dispõe sobre a oferta de programas de Educação de Jovens e Adultos e de qualificação profissional e correspondentes itinerários formativos, até a conclusão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para fins de remição de pena em estabelecimentos penais, pode ocorrer nas modalidades de ensino presencial ou de Educação a Distância, ou mesmo da combinação de ambas, devidamente supervisionadas por seus sistemas de ensino (BRASIL, 2016).

Todos os documentos legais relacionados à EJA procuram colocar em evidência a obrigatoriedade da Educação Básica, como direito subjetivo, inclusive para aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade apropriada, assegurando-lhes o direito de acesso à escolarização formal.

1.3 A DIVERSIDADE DO PÚBLICO DA EJA

Acerca da diversidade do público da EJA, percebe-se que este é formado por grupos de diferentes idades e atividades.

São homens e mulheres, jovens, adultos e adolescentes, trabalhadores ou não. O que une esse público, segundo Barra (2016, p. 13), é o objetivo de “se alfabetizar ou ampliar seus estudos, e serem incluídos socialmente, culturalmente e politicamente em nossa sociedade”.

Em relação à cultura dos sujeitos, a diversidade remete à variedade de ideias, à pluralidade e aos diferentes pontos de vista. Sobre essa questão, Freire (1996) afirma que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural e que:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção (FREIRE, 1996, p.42, grifo do autor).

Voltando nosso olhar para a diversidade cultural, encontramos, em sala de aula, dificuldades encontradas pelos docentes para atenderem às necessidades e os interesses dos discentes, que trazem consigo diferentes conhecimentos, valores e atitudes, variando de acordo com sua origem social, idade e sexo.

A EJA significa uma dívida não reparada com aqueles que não tiveram acesso e domínio da leitura e da escrita como direitos sociais, seja no ensino formal ou fora dele. Tal privação representa a perda de uma ferramenta imprescindível para uma atuação significativa na sociedade contemporânea (BRASIL, 2000).

Para os discentes da EJA, o retorno à escola pode significar a abertura de um leque de oportunidades, tanto no âmbito profissional quanto no social. Plácido (2009) considera que um dos motivos desse retorno, principalmente:

[...] é o fator profissional, principalmente do sexo masculino. As mulheres também procuram a escola por esse motivo, mas também almejam um crescimento pessoal, que lhes garanta mais qualidade no relacionamento com a família e em seus grupos comunitários (PLÁCIDO, 2009, p. 17).

Muitos são os motivos que levam ao retorno à escola, como a ampliação do conhecimento, o convívio na sociedade e o suprimento das necessidades econômicas e profissionais, e é aí que entra o importante papel do docente em sensibilizar os discentes para que estes se conscientizem de que são capazes de transformar suas realidades.

O público da EJA enfrenta inúmeros desafios que podem impactar na continuidade dos estudos e, dentre estes, inclui-se o fato de que muitos exercem atividade profissional, além das dificuldades de aprendizagem. Sobre o exercício da atividade profissional e seus impactos na permanência nos estudos, Delmonico (2018) afirma que:

[...]jovens ou adultos diante da necessidade de trabalhar para adquirir sustento junto à família e por não conseguirem adaptar o horário do trabalho ou a sua carga horária diária com o horário ou a carga horária dos estudos se evadem dos cursos, contudo, esse cenário precisa ser alterado, ou permaneceremos com uma parte significativa da população ainda achando que já passou da idade de estudar, considerando que a educação já não faz sentido nas suas vidas[...] (DELMONICO, 2018, p.5).

Entretanto, a heterogeneidade que é própria dessa modalidade de ensino faz com que esse ambiente diverso seja rico cultural e socialmente, colaborando para o engrandecimento dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, o educador e o educando.

Considera-se que o público da EJA, através das suas memórias e histórias de vida, demanda uma escola que atenda às suas singularidades. É preciso, por exemplo, que os conteúdos sejam adequados à realidade de vida destes sujeitos, pois, “os alunos e alunas da EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços

culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional” (BRASIL, 2006, p.5).

Assim, com base em uma proposta pedagógica transformadora, que relacione os conteúdos com as situações cotidianas do aluno, é que se pode despertar o interesse do educando.

Em Freire (1996, p. 69 e 70), encontramos um entendimento para essa questão. O autor coloca que um dos saberes necessários à prática educativa é que “ensinar exige apreensão da realidade”. E complementa:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 69 e 70, grifo do autor).

O caráter diverso do público da EJA torna possível a transformação destes sujeitos. É o que pode levá-los a compreender o meio social em que vivem, considerando que, a diversidade é cheia de conhecimentos e saberes que, se bem trabalhados, faz com que sejam reconhecidos e compreendidos outros saberes, dentro da valorização e do respeito mútuos.

Entretanto, o debate sobre os desafios relacionados à EJA no meio docente constitui-se uma realidade, principalmente quanto à dificuldade de conjugar a diversidade com o interesse dos educandos em sala de aula.

Torna-se importante e imprescindível que esta diversidade, que inclui valores, atitudes, linguagens e outros aspectos, possa ser objeto de pesquisa por parte dos docentes e gestores, como forma de adequar as práticas educativas à realidade do aluno, tornando o processo interessante e significativo.

1.4 O ABANDONO ESCOLAR NA EJA

Considerando que os estudantes da EJA, muitas vezes, possuem baixa autoestima, tendo em vista resultados de fracassos ou abandono da vida escolar, faz-se necessário que a equipe gestora e docentes promovam, constantemente, a motivação dos mesmos.

Assim, devem ser buscadas estratégias diferenciadas para mostrar aos alunos que todos podem aprender, promovendo a valorização individual, nos sujeitos que, por diversos motivos, estiveram afastados dos estudos.

Cabe ressaltar que o abandono escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo, sendo a evasão escolar a situação daquele que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, não efetuando a matrícula para dar continuidade aos estudos no ano seguinte.

Neste sentido, tanto o abandono como a evasão devem ser enfrentados pela escola através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas capazes de resgatar o discente, assegurando sua permanência até a finalização dos seus estudos, garantindo, assim, seu direito social à educação.

Pesquisas apontam que a relação docente-discente é crucial para o enfrentamento do abandono escolar, fazendo-se necessário, portanto, estabelecer bom relacionamento entre estes, pautado no estímulo, no encorajamento e na credibilidade.

Neste sentido, Freire (1996) destaca a importância do querer bem ao aluno e da afetividade como forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, sem abrir mão da seriedade necessária ao educador. Sobre a questão da afetividade, o autor esclarece que esta:

[...] não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 1996, p.141).

A evasão e o abandono escolar, problemas recorrentes na EJA, são associados, pela maioria dos pesquisadores, à necessidade dos sujeitos buscarem o mercado de trabalho.

A partir de tal constatação, Laibida e Pryjma (2013) consideram importante o papel do docente desta modalidade de ensino no sentido de:

[...] ampliar o interesse dos alunos, compreendendo suas dificuldades, planejando e replanejando suas aulas com atividades significativas que promovam uma verdadeira aprendizagem, que deve ir além das aulas teóricas, expositivas, de atividades mecânicas de memorização que ele supõe ser suficiente para o aluno de EJA (LAIBIDA E PRYJMA, 2013).

Entretanto, são vários os motivos que levam os discentes da EJA a deixarem de frequentar a escola. Dentre eles, além de questões relacionadas à necessidade de buscar trabalho, observa-se dificuldades na organização da carga horária, bem como para cursarem várias disciplinas simultaneamente, além da falta de interesse. No caso do público feminino, ainda há que se considerar a gravidez precoce, apontada também como uma das principais causas da evasão escolar. Segundo estudo da Fundação da Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos – Abrinq, quase 30% das mães adolescentes não concluíram o ensino fundamental, mostrando que a gravidez precoce pode provocar resultados negativos na educação. Uma situação mais dramática é revelada nas regiões Norte e Nordeste, onde o percentual passa dos 35%.

Um motivo para a evasão escolar na EJA apresentado recentemente por Santos (2014), considera que:

[...] muitas escolas na tentativa de sanar seus problemas de indisciplina, encaminham os alunos considerados problemas para a modalidade da EJA, esses por imaturidade e desinteresse não conseguem se adequar as normas da escola, e acabam desistindo dos estudos no meio do caminho (Santos, 2014, p.22).

Além dos variados fatores citados como causas do abandono e evasão escolar na EJA, é importante mencionar o que merece especial atenção e reflexão por parte dos educadores em geral, por estar relacionado à implementação do currículo nesta modalidade de ensino.

Esta questão envolve, além das abordagens curriculares, a formação e concepções pedagógicas dos docentes que atuam na EJA, considerando o processo de ensino e aprendizagem, a didática e as metodologias utilizadas.

Neste sentido, faz-se necessária a compreensão do currículo e da metodologia como ferramentas importantes e capazes de influenciar positivamente neste processo, ultrapassando conteúdos programáticos e destacando ideais políticos, sociais e econômicos para fundamentar a prática pedagógica.

Entretanto, considerando a existência da diversidade de currículos e metodologias na EJA, muitos professores ainda adotam práticas limitadas e inadequadas à realidade apresentada para esta modalidade de ensino. Em contrapartida, existem aqueles que, felizmente, acreditam que o conhecimento não se desenvolve em um campo de saber limitado, o que contribui para minimizar os fenômenos do abandono e evasão escolar.

1.5 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EJA

Ensino e aprendizagem, segundo Weisz (1999, p. 65) “[...] são dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor, enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno [...]”. Embora o objetivo do ensino seja a aprendizagem, o primeiro pode ocorrer sem o segundo, o que é observado no sistema educativo mediante os altos índices de reprovação. Além disso, é possível ocorrer o contrário, ou seja, a aprendizagem sem o ensino formal, como é o caso do autodidatismo⁷.

Sobre a arte de ensinar, Freire (1996, p. 47) afirma que “...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Para Werneck (2006, p. 185), “[...]o conhecimento resulta de um processo de construção pessoal, de atribuição de sentidos e significados pelo sujeito que, de certo modo, restringiria a possibilidade do conhecimento objetivo e universal[...]”.

Uma preocupação recorrente entre os docentes é saber se os discentes estão aprendendo o que lhes é ensinado. Muitas vezes, quando a aprendizagem não ocorre, o docente fica frustrado, considerando a influência de fatores diversos, que levam à necessidade de uma análise sistemática sobre o processo que envolveu o ensino e a aprendizagem.

Assim, cabe ressaltar que, aprender, além de envolver o aprendiz, envolve aspectos externos e ele, como o grupo no qual está inserido; as características de quem ensina, que também é marcada por aspectos socioafetivos e cognitivos; as atividades planejadas, que devem ter caráter significativo para quem aprende; e os recursos, que devem ser adequados como forma de facilitar o processo.

Neste sentido, Pinto (2009) considera que:

Compreendendo os processos de aprendizagem, o professor terá um olhar voltado para o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, abordará conteúdos significativos e utilizará metodologias em práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades (PINTO,2009, p.32).

O processo de ensino e aprendizagem na EJA é um desafio e se viabiliza tanto quando são utilizadas as estratégias didático-pedagógicas já existentes, como também

⁷ Segundo o Dicionário Priberam é a qualidade de autodidata, o ato de aprender por si, sem recurso a professores.

quando se lança mão de novas metodologias. Cabe ao educador a grande responsabilidade de aproveitar ao máximo o espaço da sala de aula para a mediação de um conteúdo que é dinâmico (MELO & SILVA, 2016).

Trazendo a discussão para o processo de ensino e aprendizagem da EJA na disciplina Ciências, é preciso considerar que os conhecimentos científicos estão presentes em todos os lugares, sob diferentes formas, sendo necessário que este processo seja conduzido de forma que propicie ao aluno compreendê-lo de forma crítica, com a devida valorização do conhecimento prévio dos sujeitos. Segundo Barra (2016):

A ciência nos cerca de todas as formas como podemos ver, mas defendo utilizá-la a favor de todos, queremos aproximá-la da Educação de Jovens e Adultos, aproximá-la de forma investigativa, indagadora, buscando conhecimento das coisas, sejam elas fáceis ou complexas, temos que buscar esclarecer o conhecimento científico (BARRA, 2016, p. 19).

Assim, a importância da problematização no ensino de Ciências na EJA tem a finalidade de provocar no aluno uma reflexão sobre seus saberes prévios e o confronto destes com os saberes prévios de outros alunos, para que, nessa linha, o professor proponha discussões sobre Ciências enquanto produção do homem e vinculada aos aspectos culturais e sociais dentro de um contexto real de aprendizagem.

1.6 A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES NA EJA

A aprendizagem na EJA tem sentido quando o estudante percebe a articulação do ensino às suas expectativas e necessidades reais. É do lugar onde se encontra, a partir de seu contexto sociocultural, que o aluno atribui sentido ao conhecimento a ser adquirido.

Desta forma, em Brasil (2006) afirma-se que os conteúdos a serem trabalhados na escola devam favorecer “o aprimoramento, o aprofundamento, a re-significação do corpo de conhecimentos que o (a) aluno (a) jovem e adulto já possui, seja em relação à língua, à matemática, à história, à arte, etc (BRASIL, 2006, p.10)”.

Desta forma, a seleção de conteúdos é tarefa contínua entre os docentes, quando os mesmos se preocupam com a melhoria dos discentes na leitura, na escrita e no pensamento crítico, promovendo a continuidade dos estudos de forma satisfatória.

Na EJA, inclusive, existe a necessidade de que a escolha destes conteúdos seja ainda mais diferenciada, tendo em vista a peculiaridade apresentada pelo público que esta modalidade atende.

Entretanto, esta questão é bastante complexa, sinalizando dificuldades para que se estabeleça as devidas adequações curriculares em todas as escolas que ofertam a EJA.

Importante mencionar que os cursos de EJA têm carga horária diferenciada e, por vezes, percebe-se no discurso dos professores que os conteúdos não são trabalhados ou são trabalhados indevidamente, tornando-se a questão um assunto do qual se evita falar.

Em contrapartida, Silva (2012) considera ser possível “preparar os educandos para serem competentes profissionalmente e construir uma “escola de excelência”, que, em muitas partes do Brasil, estão associados à aquisição de competências para o mercado de trabalho”. O autor ainda acrescenta:

No trabalho com jovens e adultos é preciso pensar os conteúdos de acordo com cada momento dos educandos na escola. Os primeiros meses e semestres de aula, por exemplo, são decisivos para a permanência ou desistência dos educandos. Estes, em geral, chegam à sala de aula com visões da escola que um dia deixaram e espera que a nova escola reproduza, parte daquilo que lhes é familiar (SILVA, 2012, p. 2).

Trazendo o foco para os conteúdos de Ciências Naturais, primeiramente é necessário entender o perfil do discente, considerando que o público da EJA é bastante heterogêneo e, em sua maioria, tem dificuldade na compreensão da importância e da relação que existe entre o desenvolvimento científico e tecnológico e o trabalho que desempenham, seja na indústria, no comércio ou no campo.

Em uma tentativa de superar essa dificuldade é que o docente deve lançar mão dos conhecimentos prévios dos discentes, estejam estes conhecimentos certos ou não, estabelecendo conexões com o conhecimento científico.

Desta forma, torna-se possível o entendimento do funcionamento do mundo do qual os discentes fazem parte, despertando neles a consciência crítica, ou seja, fazê-los entender que o conhecimento científico faz parte de suas vidas.

Como política pública destinada a material didático específico para EJA, temos o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), criado pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, e que consiste em distribuir para a todas as escolas públicas e entidades parceiras do Programa Brasil

Alfabetizado (PBA) ofertantes do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio na modalidade EJA.

Sobre os recursos didáticos destinados à EJA, Soares (2015) constatou que as políticas públicas atuais preocupam-se apenas com um dos suportes didáticos como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem: os livros impressos. Para a autora:

Apesar de termos bons motivos para acreditar na sobrevivência do livro impresso, é inegável o atual e desenfreado avanço tecnológico que também se faz presente nas escolas. Por isso, acredito que não podemos mais compreender o livro didático apenas como reunião de folhas impressas ou manuscritas. Está na hora de considerar em suas definições, os livros didáticos digitais (SOARES, p. 16 e 17).

Em pesquisa com professores de Ciências Naturais de três escolas públicas (2 municipais e 1 estadual), Demétrio (2016) constatou ser o livro didático o principal recurso utilizado. Apesar disso, os docentes consideraram ser o mesmo a principal causa de dificuldade na contextualização dos conteúdos.

Importante considerar que o ensino na EJA requer cuidado na preparação e programação das aulas, pois, de uma forma geral, os livros e outros materiais didáticos destinados à EJA apresentam os conteúdos de forma muito sucinta, dada a carga horária reduzida da modalidade.

Diante do exposto, cabe ao docente promover a contextualização dos conteúdos com a realidade do discente, o que se constitui em um recurso paliativo, sendo necessário que as políticas públicas relacionadas ao livro e outros materiais didáticos direcionados à EJA sejam reformulados, visto que apenas a diminuição dos conteúdos não é suficiente.

2 JUSTIFICATIVA E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

A pesquisa sobre a temática que envolve a EJA é necessária para que se compreenda o que é essencial na formação deste público, considerando as peculiaridades da modalidade em questão e a constatação de que os fatores sociais e econômicos são causas da exclusão social, comprometendo o direito à educação no tempo certo, em decorrência das desigualdades vivenciadas no Brasil.

Assim, segundo o Fundo Nacional das Nações Unidas para Infância - UNICEF, 2017:

A exclusão escolar afeta, em especial, as camadas mais pobres da população, já privadas de outros direitos constitucionais. Em 2005, 62% das crianças e adolescentes fora da escola no Brasil viviam em famílias com renda domiciliar per capita de até ½ salário mínimo (UNICEF, 2017, p. 6).

Neste contexto, destaca-se ainda a escassez de políticas públicas sobre a EJA no Brasil, especialmente no que se relaciona ao cotidiano escolar e às demandas da modalidade. Sobre esta questão, Araújo (2011), observa que:

[...] a principal e maior lei de educação nacional reserva um texto tímido sobre a EJA, e, desta situação, decorre que as políticas nacionais, estaduais e municipais são igualmente tímidas e carentes de discussão aprofundadas sobre o cotidiano escolar, as demandas regionais e a sua plena efetivação nos moldes discutidos e estudados. (ARAÚJO, 2011, p.95)

Entretanto, as finalidades do ensino da EJA são pontos relevantes a serem destacados e, historicamente, observa-se que a finalidade inicial limitava-se à formação de mão de obra operária, o que foi analisado e contestado a partir das ideias de Paulo Freire, que defendia a formação de sujeitos críticos nesta modalidade de ensino.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao perfil do corpo docente que atua nas turmas de EJA, considerando a realidade educacional destes estudantes que apresentam, na grande maioria, um histórico de reprovação, desmotivação e abandono escolar.

Uma pesquisa feita por Vianna & Ferreira (2015) com professores da EJA da rede municipal e estadual do município do Rio de Janeiro, constatou que 65,64% dos professores não tem formação específica para trabalhar com esta modalidade de ensino. Também foi constatado na pesquisa que, embora 86,09% dos professores tenham formação em graduação, poucos relataram terem nela cursado disciplinas relacionadas à EJA.

Para Brutti et al (2014), algumas atitudes são necessárias ao professor da EJA, quais sejam:

- a) Perceber o aluno como ele é e não como gostaria que fosse, com suas qualidades e defeitos, potencialidades e limitações;
- b) Conversar com o educando de forma natural, usando uma linguagem facilmente compreensível por ele;
- c) Falar sobre si mesmo, seus sonhos, desejos, medos, limitações, buscas ou até mesmo recalques;
- d) Ser ético, sincero, organizado, comprometido e legal;
- e) Estudar e pesquisar muito mais como fez até então;
- f) Construir em conjunto normas de convivência que visem o respeito mútuo e interação;
- g) Programar aulas dinâmicas e criativas, sempre voltadas ao crescimento cognitivo e pessoal, pensado como possibilidade de inclusão;
- h) Convencer o aluno de que aprender é bom, possível, que faz a diferença, dentre outros aspectos positivos (BRUTTI et al, 2014, p.5 e 6).

Torna-se necessário que o docente tenha consciência de que não basta ensinar para que os alunos devolvam o que foi transmitido nos exames e provas, mas sim que este processo ocorra pautado no sentido humano, considerando a diversidade dos alunos, seus hábitos, interesses e desejos, ou seja, a realidade vivida por eles, de modo que tanto quem ensina, quanto quem aprende, tome consciência da situação vivenciada.

Freire (1996), ao considerar que o processo de ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, nos leva a uma reflexão:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética da classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p. 30 e 31).

Mais especificamente na disciplina Ciências, esta deve contribuir para que os alunos percebam o mundo no qual estão inseridos, no que se refere à sustentabilidade e à melhoria da qualidade de vida da sociedade como um todo.

O processo de ensino e aprendizagem de Ciências na EJA pode assumir um sentido diferenciado, considerando que os discentes desta modalidade de ensino trazem consigo uma reunião de saberes que devem ser considerados no âmbito escolar. Explorar e considerar estes saberes constitui-se em um contraponto à exclusão destes sujeitos do processo escolar.

A importância do ensino de Ciências fundamenta-se na possibilidade de que o sujeito em formação pode construir um pensamento científico, relacionando historicamente a ciência e a tecnologia, como forma de compreender sua função na sociedade e as relações entre ser humano, cultura e natureza, o que é importante para aproximação a entre linguagem científica e linguagem sociocultural.

Diante do exposto, é de grande importância o estudo do processo de ensino e aprendizagem na EJA, as peculiaridades do seu público, bem como a percepção e a prática dos docentes nesta modalidade, tendo em vista a garantia da qualidade da educação ofertada.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Compreender o processo ensino e aprendizagem na disciplina Ciências na Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública municipal.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar o perfil dos discentes da EJA e do docente da disciplina Ciências nesta modalidade.
- Compreender como os discentes da EJA avaliam a disciplina Ciências e suas preferências e desafios relacionados a esta disciplina.
- Conhecer as percepções do docente da disciplina Ciências sobre a EJA, compreendendo como acontece sua prática docente.

4 MATERIAL E MÉTODOS

4.1 ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA PESQUISA E PÚBLICO ENVOLVIDO

A área de abrangência da pesquisa foi a Escola Municipal Professora Carmelita Guimarães, da rede pública municipal de Cataguases/MG, situada na zona urbana, à Av. José Maria Figueiredo Reis, nº 850, Bairro Vila Reis.

A escola oferta a EJA Ensino Fundamental anos finais, além da educação infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais.

É a única escola em todo município que oferece a modalidade EJA segundo segmento (Ensino Fundamental anos finais), sendo que, duas escolas da rede estadual de ensino ofertam a modalidade EJA no Ensino Médio.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os discentes do 1º Período e do 4º Período da EJA segundo segmento (Ensino Fundamental anos finais) e o único docente da disciplina Ciências neste nível e modalidade de ensino do município.

Consulta a documentos institucionais da escola (diários escolares do docente) permitiu constatar que eram 29 os alunos matriculados no 1º período e 38 no 4º período, totalizando 67 alunos.

A escola também conta com as turmas de 2º Período e de 3º Período da EJA segundo segmento (Ensino Fundamental anos finais) e com as turmas de 1º Período, 2º Período, 3º Período e 4º Período da EJA primeiro segmento (Ensino Fundamental anos iniciais). No entanto, tais turmas não fizeram parte desta pesquisa.

4.2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

A natureza da presente pesquisa é quali-quantitativa, configurando-se como estudo de caso, técnica muito utilizada em educação e, especialmente, presente nos processos de descrição e análise quando se considera sua unidade social, suas múltiplas dimensões e dinâmicas.

Para Yin (2001, p.32), estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Yacuzzi (2005, p.9), em relação ao estudo de caso refere que “[...] o seu valor reside em que não apenas se estudar um fenômeno, mas também o seu contexto. Isto implica na presença de tantas variáveis que o número de casos necessários para as tratar estatisticamente seria impossível de estudar”, sendo esta estratégia de grande utilidade quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo, não podendo ser considerado fora do contexto onde ocorre, naturalmente.

Para André (2013), os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, quando o interesse é a investigação de fenômenos naturais, no seu contexto natural, e desenvolvem-se, geralmente, em três fases, as quais foram consideradas na presente pesquisa:

I - fase exploratória: consistiu no estabelecimento de contato inicial para entrada no campo de pesquisa, localização dos participantes e definição dos instrumentos de coleta de dados;

II - a delimitação do foco do estudo, com identificação dos elementos-chave do estudo para início da coleta sistemática de dados;

III - a análise sistemática dos dados, presente em diversas fases da pesquisa.

A pesquisa consistiu em um estudo de caso, que diagnosticou o perfil dos discentes e do docente da EJA segundo segmento (Ensino Fundamental anos finais) como também levantou as impressões dos sujeitos da pesquisa sobre a modalidade, em especial a disciplina Ciências, e a quais desafios estão expostos.

4.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Inicialmente, e para embasamento teórico, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do tema da pesquisa, cabendo ressaltar que a pesquisa bibliográfica permeou todas as fases do projeto e da redação do trabalho de conclusão de curso.

A leitura de teóricos que versam sobre a EJA, em seus mais variados aspectos, foi de fundamental importância para a escolha do tema, para o aprofundamento no mesmo e para a condução da pesquisa.

4.4 ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Para dar início à pesquisa, fez-se necessária autorização da diretora e do professor de Ciências da escola estudada. Tal autorização foi obtida através de Carta de

Anuência para Autorização de Pesquisa (Apêndice A), em visita à escola para apresentação da pesquisadora e dos propósitos da pesquisa.

4.5 COLETA DE DADOS E CONSULTA A DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Após anuência da instituição, foi iniciada a coleta de dados, cujos instrumentos de pesquisa utilizados consistiram em um questionário destinado aos discentes com 7 questões, sendo três delas abertas (Apêndice B) e um questionário destinado ao docente da disciplina Ciências na EJA com 14 questões, sendo 9 delas abertas (Apêndice C).

Para aplicação dos questionários houve um esclarecimento ao docente e aos discentes sobre os objetivos da pesquisa e também sobre o caráter voluntário para participação na mesma.

Consultas a documentos institucionais relacionados às turmas do 1º Período e do 4º Período da EJA também serviram como fonte de dados para a pesquisa, com o objetivo de conhecer o número de alunos matriculados nas referidas etapas e os Planos de Curso das duas etapas.

Os questionários foram aplicados na própria escola e o tempo médio para respondê-los, variando entre 20 e 25 minutos. No caso dos discentes, a aplicação ocorreu em acordo com a supervisão pedagógica e o professor da disciplina, no momento em que os mesmos consideraram mais oportuno, ou conforme seus interesses e disponibilidades.

No caso do docente, o mesmo pôde responder ao questionário no horário reservado às atividades complementares na escola, ou no momento em que considerou possível.

Os questionários destinados aos discentes foram numerados de P01 a P13 (para os discentes do 1º Período) e de P14 a P26 (para os discentes do 4º Período), de modo a facilitar a análise dos dados e preservar a identidade dos respondentes.

4.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Seguindo a coleta de dados teve início a apresentação, análise, interpretação e discussão dos dados que, junto com o levantamento bibliográfico, serviram de base para a redação deste trabalho.

Os dados quantitativos (respostas às questões fechadas) foram tabulados e organizados em planilha de dados no Microsoft Excel 2007 e posteriormente foi realizada a análise exploratória destes. Cabe ressaltar que, para Minayo (2002), no que se refere aos dados quantitativos, as etapas de análise e de interpretação, estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa.

Para os dados qualitativos (respostas às questões dissertativas), utilizou-se o método da Análise de Conteúdo que, de acordo com Bardin (2016), leva em consideração as significações (conteúdo, procurando conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais está se debruçando).

Os dados coletados constituíram um rico material, permitindo analisar o perfil dos sujeitos da pesquisa e conhecer/compreender suas impressões e seus desafios perante à disciplina Ciências na modalidade EJA.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 PERFIL E IMPRESSÃO DOS DISCENTES

Os questionários elaborados foram aplicados para os discentes do 1º Período e do 4º Período da EJA segundo segmento (anos finais do Ensino Fundamental), sendo as respostas compiladas por período.

O número de alunos participantes no 1º Período foi 13 (44,8% dos alunos matriculados) e no 4º Período foi também 13 (34,2% dos alunos matriculados).

Escolheu-se o 1º Período e o 4º Período por se tratarem, respectivamente, da etapa de ingresso e da etapa de término no segundo segmento, com intuito de analisar um comparativo entre os discentes de cada uma destas etapas.

Acerca da faixa etária dos discentes, foi constatado que, no 1º Período, 46% se enquadram na faixa etária de 15 a 25 anos, importando considerar que destes, 3 eram menores de idade e demandaram autorização dos pais ou responsáveis para participação na pesquisa. 39% se enquadram na faixa etária de 26 a 35 anos e 15% na faixa etária acima de 36 anos, conforme demonstra o Gráfico 1.

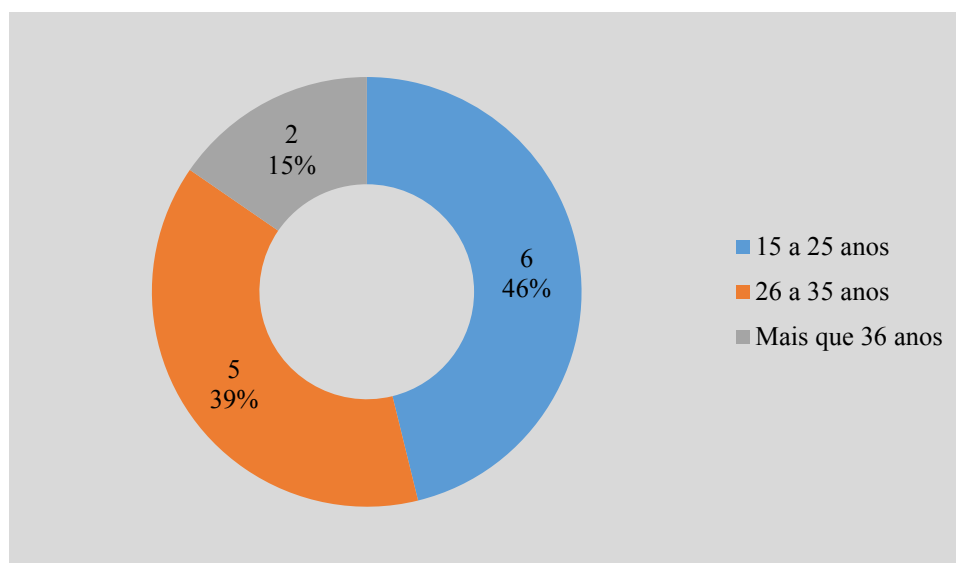


Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos do 1º Período

A faixa etária dos discentes do 4º Período é demonstrada no Gráfico 2, sendo constatado que 69% têm entre 15 a 25 anos, importando considerar que destes, 2 eram menores de idade e demandaram autorização dos pais ou responsáveis para participação na pesquisa. 31% têm mais de 36 anos.

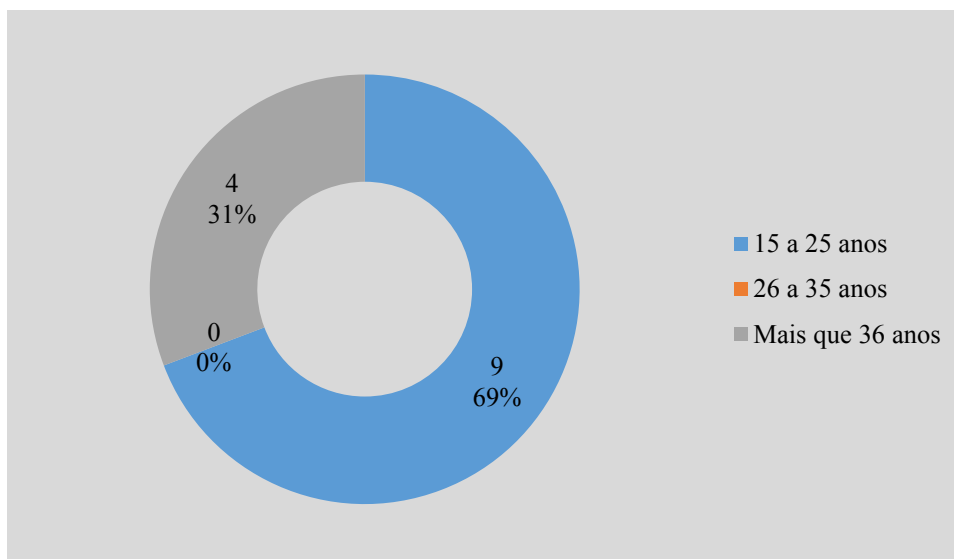


Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos do 4º Período

Em ambos os períodos, a maioria dos discentes encontra-se na faixa etária de 15 a 25 anos, sendo que, no 1º período o índice equivale a 46%, e no 4º período, 69%.

Assim, percebe-se um número considerável de discentes na faixa etária mais jovem e sobre a juvenilização da EJA, Pereira e Oliveira (2008) apresentaram dados semelhantes em pesquisa realizada na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, evidenciando este fato nas etapas finais da EJA do Ensino Fundamental (equivalente ao 6º até o 9º ano do ensino fundamental).

Outra pesquisa, apresentada por Carvalho (2009), também encontrou resultados semelhantes em um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Curitiba: maioria dos alunos (61%) inserida na faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos. Os resultados sugerem que os programas implementados para a correção de fluxo, quando existentes, não são eficazes para resolver o problema da distorção idade/ano do ensino regular, ocasionando a migração de muitos estudantes para a EJA, tendo em vista, ainda, a possibilidade de aceleração dos estudos e a necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Sobre o fenômeno da juvenilização a autora aponta que a EJA vem passando por um processo de renovação na faixa etária dos estudantes, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mercado de trabalho. A migração dos jovens para a EJA é consequência das deficiências que se apresentam no sistema público de ensino, tais como a repetência e a evasão, ambas ocasionadoras da defasagem idade/ano de escolaridade.

O Gráfico 3, apresentado a seguir, mostra a distribuição dos discentes da turma do 1º Período, conforme o sexo.

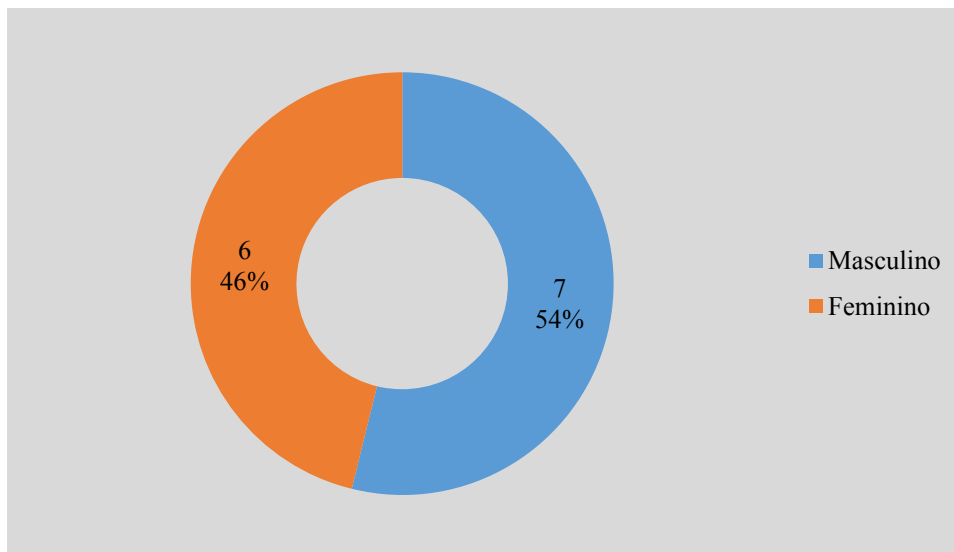


Gráfico 3 – Distribuição dos discentes do 1º Período conforme o sexo

Foi constatado equilíbrio em relação ao público masculino e feminino. 46% dos discentes da turma são do sexo feminino e 54% são do sexo masculino, com diferença de apenas 1 (um) discente a mais do sexo masculino.

No 4º período da EJA, a distribuição dos discentes conforme o sexo também apresentou o mesmo equilíbrio, conforme o Gráfico 4, a seguir.

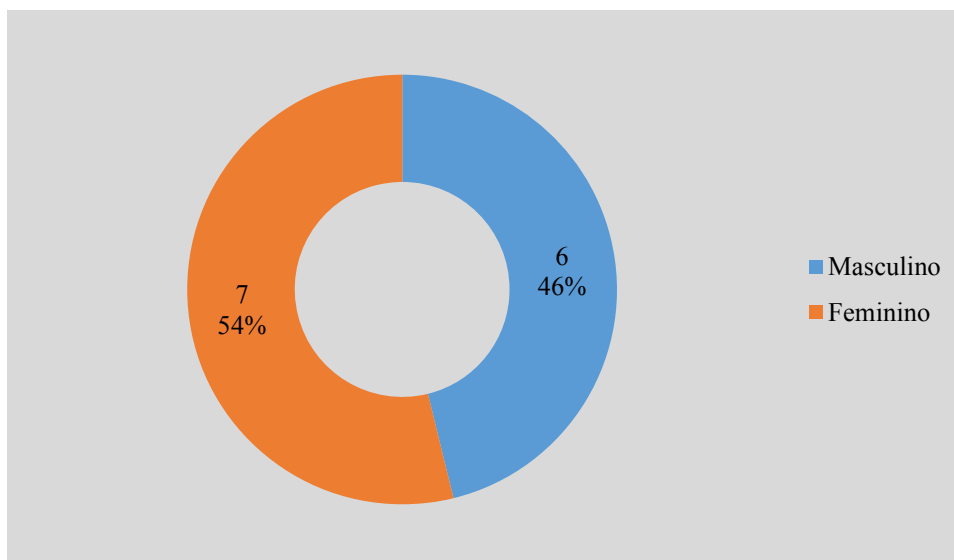


Gráfico 4 – Distribuição dos discentes do 4º Período conforme o sexo

. Como no 1º período, 46% dos discentes da turma são do sexo masculino e 54% são do sexo feminino, com diferença de apenas 1 (um) discente a mais do sexo feminino.

Vale ressaltar que, resultados semelhantes foram encontrados por Ternes et al (2014), em pesquisa realizada com alunos da EJA segundo segmento (anos finais) do Ensino Fundamental em escola municipal no Mato Grosso: 58% dos discentes do sexo masculino e 42% do sexo feminino.

O questionário apresentado procurou saber durante quanto tempo eles ficaram sem estudar e os resultados obtidos estão apresentados nos Gráficos 5 e 6, para 1º e 4º períodos, respectivamente.

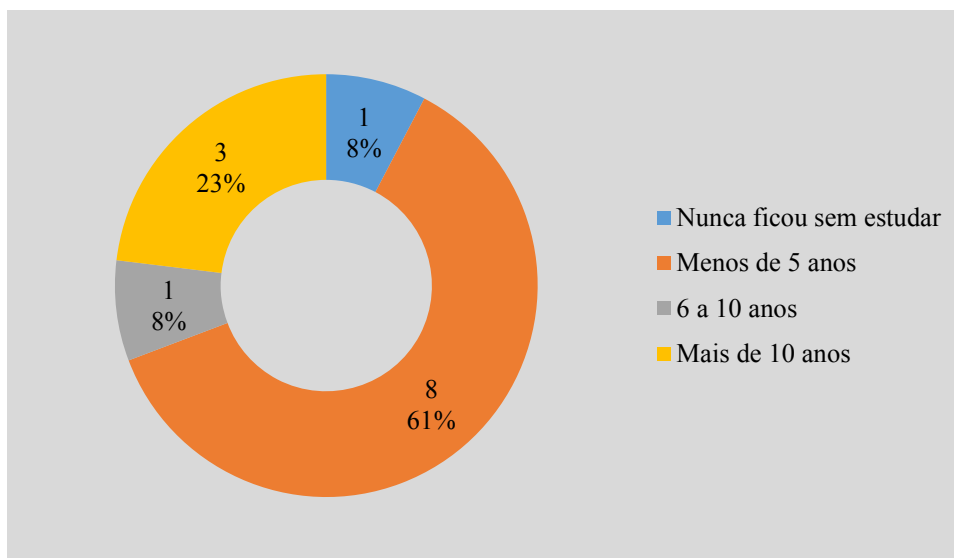


Gráfico 5 - Quanto tempo sem estudar (discentes 1º Período)

Observa-se que a maioria dos discentes do 1º Período (61%) ficou menos de 5 anos sem estudar, 23% ficaram sem estudar por mais de 10 anos, 8% ficaram de 6 a 10 anos sem estudar e, também, 8% nunca ficaram sem estudar.

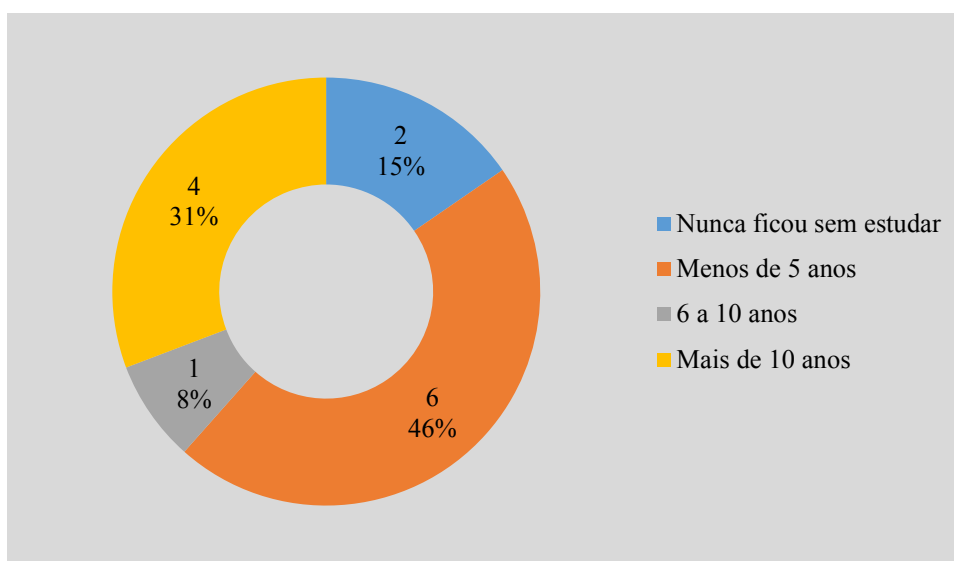


Gráfico 6 - Quanto tempo sem estudar (discentes 4º Período)

Os resultados apresentados pela turma do 4º período demonstraram que a maioria (46%) ficou menos de 5 anos sem estudar, 31% ficaram sem estudar por mais de 10 anos, 15% nunca ficaram sem estudar e 8% ficaram de 6 a 10 anos sem estudar.

Ambos os resultados estão coerentes com os encontrados acerca da idade dos discentes, tanto do 1º quanto do 4º período, já que a maioria se encontra na faixa etária mais jovem, demonstrando que ficaram menos tempo sem estudar do que os estudantes velhos.

Uma pesquisa de Melo (2014), com alunos da EJA de uma escola estadual de ensino fundamental em um município da Paraíba, encontrou resultados semelhantes para a faixa etária mais jovem. Estes ficaram entre 1 a 5 anos sem estudar e apontaram como principais motivos para essa interrupção nos estudos na idade certa a dificuldade em conciliar trabalho e estudo; a falta de interesse; a falta de tempo devida a outras responsabilidades e gravidez na adolescência.

Os discentes responderam sobre quais seriam os motivos que os levaram a interromper os estudos. Para esta questão foram dadas seis opções de respostas: necessidade de trabalhar; necessidade de cuidar da família; não gostar de estudar; dificuldades na leitura e na escrita; acesso difícil à escola; outros (com especificação).

Alguns discentes apontaram mais de uma das opções dadas, conforme apresentado nas Tabelas 1 e 2, respectivamente para 1º e 4º períodos.

Tabela 1 - Motivos que levaram os discentes do 1º Período a interromperem os estudos

MOTIVO	RESPONDENTES
Necessidade de trabalhar	P09, P10, P11, P12, P13
Necessidade de cuidar da família	P01, P07, P08, P09, P10
Não gostar de estudar	-----
Dificuldades na leitura e na escrita	P01, P06
Acesso difícil à escola	P01
Outros: gravidez	P03, P04, P05
Outros: idade incompatível com a série	P02
Outros: problema de saúde na família	P01

Conforme dados apresentados na tabela acima, observa-se que dentre os discentes do 1º período, os motivos mais citados para a interrupção dos estudos foram a necessidade de trabalhar e a necessidade de cuidar da família. A gravidez foi apontada

por 3 respondentes e as dificuldades na leitura e escrita apontada por 2. Apenas 1 respondente apontou a incompatibilidade entre idade e série como motivo para interrupção dos estudos, e outro alegou problema de saúde na família, sendo que nenhum discente apontou como motivo o fato de não gostar de estudar.

Tabela 2 - Motivos que levaram os discentes do 4º Período a interromperem os estudos

MOTIVO	RESPONDENTES
Necessidade de trabalhar	P17, P18, P21, P22, P23, P24, P25, P26
Necessidade de cuidar da família	P17, P18, P19, P20, P25
Não gostar de estudar	P22, P23
Dificuldades na leitura e na escrita	P24, P25
Acesso difícil à escola	P26
Outros: reprovação	P15, P16
Outros: tentar virar jogador de futebol	P14

De acordo com os dados apresentados na tabela acima, observa-se que dentre os discentes o 4º período, o motivo mais citado para a interrupção dos estudos foi a necessidade de trabalhar (8 discentes). A necessidade de cuidar da família foi apontada por 5 discentes e outros 2 apontaram o fato de não gostar de estudar. As dificuldades na leitura e na escrita foram apontadas por 2 discentes, assim como a reprovação. Apenas 1 discente apontou o acesso difícil à escola e outro apontou como o motivo tentar se tornar jogador de futebol.

Comparando as respostas dos discentes do 1º e do 4º Períodos, observa-se que a necessidade de trabalhar aparece como motivo para muitos discentes terem interrompido seus estudos: 50% do total de respondentes, sendo o segundo motivo mais apontado (38% do total de respondentes) a necessidade de cuidar da família.

Silva (2016), em pesquisa realizada em escola pública de ensino fundamental no Pará, constatou ser a necessidade de trabalhar o principal motivo da evasão escolar, resultado que guarda semelhança com o encontrado nesta pesquisa.

Nas questões abertas do formulário de pesquisa, os discentes puderam responder sobre o assunto que mais gostam nas aulas de Ciências, o que menos gostam e qual a maior dificuldade relacionada a essa disciplina.

A Tabela 3 apresenta os assuntos que os alunos do 1º período mais gostam na disciplina Ciências. Em seguida, a Tabela 4 apresenta as preferências dos alunos do 4º período na mesma disciplina.

Tabela 3 - Assuntos que os discentes do 1º Período mais gostam na disciplina Ciências

ASSUNTO	RESPONDENTES
Cadeia alimentar	P02, P04, P05, P09, P11, P12
Alimentação saudável	P01, P02, P03, P07, P10
Saúde	P08
Biodiversidade	P13
Gosta da matéria (da disciplina)	P06

Tabela 4 - Assuntos que os discentes do 4º Período mais gostam na disciplina Ciências

ASSUNTO	RESPONDENTES
Assuntos ligados a Química	P14, P15, P17, P18, P21, P26
Assuntos ligados a Física	P19, P20, P24, P25
Corpo Humano	P15, P16, P23
Fenômenos naturais	P22

Dentre os discentes que responderam, a maioria (6 discentes) apontou a cadeia alimentar como o assunto que mais gostam na disciplina Ciências. O assunto alimentação saudável foi apontado por 5 discentes e a saúde e biodiversidade apontado por 1 discente. Entre os respondentes, um afirmou gostar da disciplina Ciências, como um todo.

No 4º período, a maioria dos respondentes (6 discentes) apontou a preferência por assuntos ligados à Química, 4 discentes apontaram assuntos ligados à Física, 3 apontaram o corpo humano e, apenas 1, sinalizou sua preferência para fenômenos naturais.

A partir destes resultados, observa-se que os assuntos que os estudantes mais gostam variam, conforme se relacionam com os conteúdos abordados nos dois períodos, respectivamente, fato confirmado através de análise dos planos de curso.

As Tabelas 5 e 6, a seguir, apresentam os assuntos que os alunos do 1º e 4º períodos apontaram como os que menos gostam na disciplina Ciências.

Tabela 5 - Assuntos que os discentes do 1º Período menos gostam na disciplina Ciências

ASSUNTO	RESPONDENTES
Não tem	P01, P03, P04, P05, P08, P09, P10, P11
Alimentação	P02, P13
Cadeia alimentar	P12
Animais	P07
Não respondeu	P06

Tabela 6 - Assuntos que os discentes do 4º Período menos gostam na disciplina Ciências

ASSUNTO	RESPONDENTES
Química	P16, P17, P19, P20, P22, P23, P25
Física	P14, P15, P18
Não tem	P21, P26
Citologia	P24

Para a maioria dos discentes do 1º Período (8), não existem assuntos dos quais não gostam na disciplina Ciências. Três discentes apontaram que não gostam do assunto alimentação. Os assuntos cadeia alimentar e zoologia foram apontados, cada um, por 1 discente, sendo que 1 deles não respondeu a essa questão.

Para a maioria dos discentes do 4º Período (7), Química é o assunto que menos gostam na disciplina Ciências. Para 3 discentes, é a Física e, para 2 discentes não existem assuntos dos quais não gostam na disciplina. O assunto Citologia foi citado por apenas 1 dos discentes.

A partir dos resultados apresentados, observa-se que os assuntos que os estudantes não gostam variam, conforme se relacionam com os conteúdos com os conteúdos abordados nos dois períodos, fato confirmado através de análise dos planos de curso.

Pesquisa realizada por Pompeu e Zimmermann (2009) com alunos da EJA de uma escola privada em Brasília, a respeito da disciplina Ciências, apontou alguns resultados semelhantes aos da pesquisa apresentada. Entre os temas que os alunos que participaram desta pesquisa mais gostam estão os relacionados à Biologia e muitos relataram não haver assuntos dos quais não gostam.

As Tabelas 7 e 8, apresentam o que os alunos do 1º e 4º períodos, respectivamente, apontaram como maior dificuldade na disciplina Ciências.

Tabela 7 – Maiores dificuldades que os discentes do 1º Período apontaram na disciplina Ciências

DIFICULDADE	RESPONDENTES
Nenhuma	P01, P03, P10, P12
Prova	P02, P07
Dificuldade de compreensão	P08, P13
Seres vivos	P09, P11
Cadeia alimentar	P05
Física	P06
Expedição científica no Brasil	P04

Tabela 8 – Maiores dificuldades que os discentes do 4º Período apontaram na disciplina Ciências

DIFICULDADE	RESPONDENTES
Química	P16, P20, P21, P22, P23, P25, P26
Física	P15, P18
Dificuldade de compreensão	P24
Manter a atenção	P19
Nenhuma	P17
Não respondeu	P14

Sobre as dificuldades relacionadas à disciplina Ciências, 4 discentes do 1º Período afirmaram não apresentarem dificuldades. 2 discentes apontaram o momento das provas, outros 2 discentes apresentaram dificuldade de compreensão da disciplina e 2 consideraram o assunto Seres Vivos como difícil. Os assuntos Cadeia alimentar, Física e Expedição Científica no Brasil foram apontados, cada um, por 1 discente.

A dificuldade apontada pela maioria dos discentes do 4º período (7) relaciona-se ao assunto Química, seguido pelo assunto Física, apontado por 2 discentes. Apenas 1 discente apontou a dificuldade de compreensão da disciplina, outro apontou a dificuldade em manter a atenção, outro discente diz não ter dificuldade e um discente não respondeu à questão.

Em ambas as turmas, muitos discentes (um total de 14) relacionam suas dificuldades aos conteúdos da Biologia. Também em ambas as turmas, alguns discentes (um total de 4) atribuem a dificuldade a si mesmos (3 apontam dificuldade de compreensão do conteúdo e 1 aponta dificuldade em manter a atenção). Há mais

discentes no 1º Período (4) que não encontram nenhuma dificuldade do que no 4º Período (apenas 1).

Em pesquisa realizada por Klüsener (2011), alguns alunos da EJA de uma escola estadual em Santa Maria/RS, apontaram como dificuldades problemas cognitivos, relacionados à memorização e à concentração. Dados semelhantes aos encontrados nesta pesquisa, quando alguns alunos relataram dificuldades de compreensão de conteúdos e de manter a atenção durante as aulas.

5.2 O DOCENTE DA DISCIPLINA CIÊNCIAS NA EJA DA REDE MUNICIPAL

Ao docente da disciplina Ciências na EJA da rede municipal de Cataguases foi aplicado um formulário de pesquisa que procurou conhecer seu perfil, suas considerações sobre a modalidade EJA e sua prática como docente.

O docente tem 55 anos de idade e é do sexo masculino, com formação acadêmica em: Especialização em Gestão da Saúde Pública, Especialização em Produção de Monogástricos, Graduação em Medicina Veterinária e Técnico em Química. Possui 26 anos de experiência em docência, no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos.

Foi perguntado ao docente quais eram suas considerações sobre as concepções e propostas da EJA. O docente considera:

Importante para aumentar o grau de instrução e conhecimento acadêmico de parte da população. Porém, nos últimos anos, uma nova “proposta velada” ocorre: receber jovens não ajustados ao ensino regular, principalmente por questões disciplinares (Docente da disciplina Ciências da EJA).

Sobre o fenômeno da juvenilização na EJA, Corte (2016) destaca:

[...] que a exclusão dos jovens da escola regular cada vez mais cedo, direcionando-os a matricularem-se na EJA para concluir seus estudos, acarreta várias consequências em suas vidas tanto no que diz respeito ao social - uma vez que isso contribui para a restrição do campo da conquista de espaços e oportunidades que lhes permitam uma vida de maneira mais digna (sem a privação da liberdade de escolha); prejuízo por conta da redução de conteúdos; conceitos e atividades aquém de sua capacidade de compreensão; ambiente diverso do qual estavam habituados (com diferentes faixas etárias numa mesma sala de aula); preconceito, no sentido de receber o rótulo de indisciplinado, preguiçoso, entre outros (que levam à privação do seu bem-estar) -, quanto no profissional, no que se refere ao acesso ao primeiro emprego de maneira desfavorável (indicando a privação de esperança),

gerando-lhes insegurança em relação a sua capacidade e autonomia, baixando ou mantendo baixa sua auto-estima (CORTE, 2016,p. 86).

Quando perguntado ao docente como acontece sua relação com os educandos, foi relatado:

Considero-me disciplinador, controlando os excessos de desvios de finalidade por parte dos discentes e tentando mantê-los ocupados. Tal atividade é apoiada pela maioria dos alunos, porém, alguns (na maioria jovens) não correspondem. No geral, o relacionamento é cortês (Docente da disciplina Ciências da EJA).

Outras pesquisas apresentaram dados semelhantes quanto à indisciplina entre os alunos da EJA, como por exemplo a constatação de Ribeiro e Lenardão (2013), em pesquisa realizada com professores que atuam na EJA em escola estadual do município de Londrina/PR, apontando as dificuldades enfrentadas por estes professores no desempenho de suas funções, tendo em vista o alto índice de indisciplina.

Ao docente sujeito desta pesquisa foi perguntado como caracteriza, de forma geral, o perfil dos estudantes da EJA, tendo o mesmo respondido:

A maioria, adultos, por vários motivos retornou aos estudos. Acredito que mais por “status” (dizerem que têm um grau de instrução) do que para usufruírem do conhecimento. Boa parte dos mais jovens (adolescentes) não trabalha; alguns obrigados a estudarem, outros para se divertirem com os colegas (Docente da disciplina Ciências da EJA).

Importante destacar que a opinião do docente quanto ao motivo principal dos discentes retornarem aos estudos, tendo em vista a recuperação do “status”, vai ao encontro do que Gomes (2015) afirma quanto aos objetivos dos estudantes da EJA:

[...]ser reconhecido como ser social digno e capaz, na medida em que, por serem oriundos de um fracasso escolar se sentem desmotivados, com autoestima em baixa e se intitulam como incapazes buscando, assim, a instituição escolar para superarem esta carência (GOMES, 2015, p.11).

Quando perguntado se considera que a EJA pressupõe uma programação e planejamento diferenciados do ensino regular, o docente respondeu que sim e justificou que “[...] o tempo disponível para o estudo, sendo menor (tanto em sala de aula, quanto em casa), bem como os novos conhecimentos que surgem, fazem necessários uma programação e planejamento diferenciados” (Docente da disciplina Ciências da EJA).

O docente relatou que desenvolve uma proposta pedagógica específica para EJA, no entanto, considera que a intervenção da equipe pedagógica da escola não ocorre de forma sistemática.

Quando perguntado como ocorre a seleção dos conteúdos curriculares de Ciências para as turmas de EJA o discente relatou que é:

Com base, principalmente, nos livros didáticos disponíveis, o que facilita e dinamiza o aprendizado. Assuntos considerados mais relevantes ou de interesse particular de alunos são complementados com textos complementares e dissertação oral e escrita pelo professor (Docente da disciplina Ciências da EJA).

Vilar e Anjos (2014), em estudos de pesquisa de extensão sobre o ensino na EJA, encontraram a preocupação dos professores acerca do currículo escolar desta modalidade de ensino, considerando, com muita frequência, a importância de um currículo especial para a modalidade. As autoras ainda colocam uma questão que corrobora com o que relatou o docente sujeito desta pesquisa sobre sua prática pedagógica complementar apoiada no currículo: o uso adequado da avaliação e de procedimentos de ensino.

Ao docente foi perguntado quais estratégias metodológicas utiliza em sua prática docente na EJA, tendo o mesmo respondido que:

Inicia-se com a elaboração do planejamento do curso, para adequada distribuição do conteúdo e avaliações ao longo do período letivo. Após ou durante a apresentação de um conteúdo (selecionado conforme descrito no item 12), os alunos são estimulados a desenvolvê-lo, através de atividades (interpretação de texto, questionamentos, exercícios etc) (Docente da disciplina Ciências da EJA).

O docente sujeito desta pesquisa relata que estimula os alunos a desenvolverem o conteúdo por meio de atividades diversificadas. Sobre essa questão, Silva e Ploharski (2011) colocam que é perceptível:

[...] a importância do professor frente ao processo de ensino-aprendizagem, pois é ele que tem a função de desenvolver uma prática pedagógica que possibilite, ao educando, ampliar sua visão de mundo sendo capaz de refletir sobre as questões alheias e sobre suas próprias ações (SILVA E PLOHARSKI, 2011, p. 1653).

A última questão procurou saber do docente quais as dificuldades encontradas em sua prática docente na EJA, tendo o mesmo relatado que são: “carência de recursos

didáticos, tais como: livros didáticos, audiovisual, maquetes; espaço físico e mobiliário deficitário; indisciplina; apoio administrativo e pedagógico reduzido, limitado (Docente da disciplina Ciências da EJA)”.

Vale considerar que o docente sujeito desta pesquisa aponta, entre as dificuldades na EJA, a indisciplina do aluno e a carência de recursos didáticos. Acerca desta questão, encontramos depoimentos semelhantes, como os da pesquisa de Porcaro (2011) feita com educadores da EJA de cada um dos estados da federação, na qual um dos professores entrevistados apontou que a juvenilização tomou conta do turno noturno, trazendo para a escola a falta de limites, a rebeldia, a agressividade e a falta de respeito. Outro professor entrevistado apontou como desafio a falta de material didático específico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho tomou como objetivo compreender o processo de ensino e aprendizagem na disciplina Ciências na Educação de Jovens e Adultos na única escola pública da rede municipal de ensino de Cataguases, que oferece a EJA segundo segmento.

Para realizar a pesquisa e estudo, foi traçado um diagnóstico do perfil dos discentes e do docente da disciplina Ciências, de modo que estes expusessem suas percepções em relação a este processo e os desafios a ele relacionados.

A revisão da literatura propiciou o conhecimento dos fundamentos históricos da EJA, suas bases legais, a característica diversa de seu público, o problema do abandono escolar na EJA, o processo de ensino e aprendizagem e a seleção de conteúdos curriculares nessa modalidade de ensino. Constituiu-se em um processo de dedicação à leitura antes e durante a entrada no campo da pesquisa, com a finalidade de melhor compreender a EJA e suas peculiaridades.

Assim, mediante este estudo sistemático, foi possível elaborar formulários para a pesquisa em campo, considerando os estudantes do 1ª e 4º períodos da EJA no Ensino Fundamental e professor da disciplina Ciências. Importante destacar, também, a análise documental de plano de curso e diários de classe.

Os dados desta pesquisa mostram que tanto no 1º quanto no 4º Períodos da EJA segundo segmento (anos finais do ensino fundamental), a maioria dos discentes, 46% e 69%, respectivamente, está na faixa etária compreendida entre 15 e 25 anos, constatando a juvenilização do público atendido nesta modalidade de ensino, no sentido contrário às funções reparadora e equalizadora trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Em alguns casos, o que se observa é a migração para a EJA daqueles estudantes que não se adequaram ao ensino regular.

Também nos dois períodos constatou-se equilíbrio entre o número de homens e mulheres, sendo que os discentes de ambos os períodos, em sua maioria, ficaram menos de 5 anos sem estudar e também declaram como principais motivos que os levaram a abandonar os estudos a necessidade de trabalhar e a necessidade de cuidar da família.

Sobre os assuntos que menos gostam na disciplina Ciências houve divergência entre as duas turmas: a maioria dos discentes do 1º Período declarou não existir assunto do qual não gostam, enquanto que para a maioria dos discentes do 4º Período, os assuntos que não gostam estão relacionados a Química.

Acerca das dificuldades encontradas na disciplina Ciências também houve divergência na opinião das duas turmas: os discentes do 1º Período relataram, em sua maioria, não terem dificuldade. Já os discentes do 4º Período novamente apontam assuntos relacionados a Química como dificuldade. Em alguns casos, em ambas as turmas, os discentes atribuíram a si mesmos as dificuldades vivenciadas: considerando a incompreensão de certos conteúdos e incapacidade para manterem a atenção durante as aulas.

Quanto ao docente, é um profissional com larga experiência em docência na EJA e que acredita nas concepções e propostas desta modalidade de ensino, considerando sua importância para aumentar o grau de instrução e o conhecimento acadêmico de parte da população.

No entanto, o docente evidenciou o processo de juvenilização que vem ocorrendo na EJA, tendo em vista, o desajuste dos jovens no ensino regular.

Apesar de manter um relacionamento cortês com os discentes, o docente relatou considerar sua atuação, por vezes, como disciplinadora, nos casos de excessos de desvio comportamental por parte dos discentes.

O docente declarou que percebe, dentre os motivos de retorno aos estudos pelos adultos, a necessidade de mostrar que têm algum grau de instrução, mais do que propriamente o usufruto do conhecimento. Já entre os jovens, relatou considerar que, na maioria, são “obrigados” a estudar, e, por isso, não levam a sério as atividades propostas, promovendo certa indisciplina em sala de aula.

O docente declarou que considera que a EJA demanda programação e planejamento diferenciados e relatou que desenvolve proposta pedagógica diferenciada, apesar da rara intervenção da equipe pedagógica.

Demonstrou cuidado com a seleção de conteúdos curriculares, de modo a abordar os mais relevantes para a aprendizagem dos discentes, porém, quanto às dificuldades às quais está exposto em sua prática docente, destacou a carência de recursos didáticos, mobiliário e espaço físicos deficitários, problemas de disciplina dos discentes e o reduzido apoio administrativo e pedagógico. Outra dificuldade se relaciona ao fato de que os estudantes não conseguem compreender determinados conteúdos, o que, muitas vezes, faz com que não mantenham a atenção durante as aulas.

É possível considerar que a pesquisa auxiliou na compreensão do processo de ensino e aprendizagem da disciplina Ciências na EJA em uma escola municipal, como

também permitiu que fosse traçado um perfil dos discentes e do docente, considerando o que estes percebem sobre esta modalidade e a quais desafios estão expostos.

As considerações feitas pelos sujeitos da pesquisa nos levam à reflexão de que são necessárias políticas públicas para melhoria do processo de ensino e aprendizagem na modalidade EJA e também do Ensino Regular, tendo em vista o processo de juvenilização, que põe em risco a essência da EJA, que é o resgate do direito à escolarização àqueles que não tiveram oportunidade na idade apropriada, como também as condições pedagógicas e de espaço físico que dificultam este processo nas escolas públicas.

Apesar de toda luta histórica para a consolidação da educação destinada a jovens e adultos, é preciso que esta seja retomada em sua essência, com compromisso político e ético dos educadores e dos educandos, para que a escola se recupere como espaço de ensino e aprendizagem, com base no conhecimento crítico e reflexivo.

7 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T.R. Questões sobre o tempo na educação de jovens e adultos. In: ALVARENGA, M.S. (org.) **Educação de Jovens e Adultos: em tempos e contextos de aprendizagens**. 1.ed. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ALMEIDA, A.; CORSO, A.M. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, XII, 2015, Curitiba. **Anais[...]**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 10.mai.2019.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANÍSIO TEIXEIRA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=An%C3%ADsio_Teixeira&oldid=54923345. Acesso em: 23 abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BARRA, T.R.P. **O ensino de Ciência na EJA: reflexões e propostas**. Angra dos Reis: UFF, 2016. 34 p. Originalmente apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal Fluminense, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3994/1/Tainara%20Rodrigues%20TCC%20IV.pdf>. Acesso em: 06.abr.2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 06.abr.2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 06.abr.2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 10.mai.2019.

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, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10.mai.2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 10.mai.2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos e situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10.mai.2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10.mai.2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=42991-rceb004-16-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10.mai.2019.

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: alunos e alunas da EJA**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>. Acesso em: 14.mai.2019.

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem**. Brasília, 2006. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf >. Acesso em: 06.abr.2019.

BRUTTI, E. et al. O perfil ideal do educador em EJA: em busca da utopia possível. *Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão, Cruz Alta*, 2014, v.2, n.1, 2014. Disponível em: http://revistaelectronica.unicruz.edu.br/index.php/electronica/article/view/1748/pdf_33. Acesso em 15.mai.2019.

CARVALHO, R.V. A juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma categoria provisória ou permanente? In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 9, 2009, Curitiba; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2937_1947.pdf. Acesso em: 18 jul.2019.

COLAVITTO, N.B.; ARRUDA, A.L.M.M. Educação de Jovens e Adultos (eja): A importância da Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v.5, n.1, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Nathalia.pdf. Acesso em: 11 mai.2019.

CORTES, L.C. **A mudança do perfil do público da EJA: desafios e perspectivas**. Universidade Nove de Julho, 2016, 177 p. Originalmente apresentada Dissertação de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1215/2/Luciane%20Cristina%20Corte.pdf>. Acesso em 12 jul.2019.

DELMONICO, F. **Os desafios para Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade**. Disponível em: <https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/ed7/2.pdf>. Acesso em 12 jul.2019.

DEMÉTRIO, C.F. **Contextualização de conteúdos na EJA: a percepção de professores de Ciências Naturais**. Campinha Grande: UEPB, 2016, 44 p. Originalmente apresentado Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Universidade Estadual da Paraíba, 2016. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/11935/1/PDF%20-%20Clayson%20Ferreira%20Dem%20c3%a9trio.pdf>. Acesso em 12 jul.2019.

FERNANDO COLLOR DE MELLO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fernando_Collor_de_Mello. Acesso em: 23 abr. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A.V. **Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)**. São Paulo: PUC/SP, 2013. 359 p. Originalmente apresentada Tese de Doutorado em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10954/1/Adriano%20Vargas%20Freitas.pdf>>. Acesso em: 06 abr.2019.

FUNDEB – Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em 12 jul.2019.

GERMANO, J.W. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 59, agosto/97. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a08.pdf>. Acesso em 18 jul.2019.

GOMES, A.C. Os significados que os alunos da EJA têm em relação à instituição escolar. **Interagir: pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 01-21, jan-dez.2015.

GRAVIDEZ precoce é uma das principais causas da evasão escolar, diz estudo. **Jornal Nacional**, 22/04/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/04/22/gravidez-precoce-e-uma-das-principais-causas-da-evasao-escolar-diz-estudo.ghtml>. Acesso em 12 jul.2019.

KLÜSENER, M.A. **Adultos retornam à escola: dificuldades e expectativas**. Santa Maria: UFSM, 2011. 66 p. Originalmente apresentada Monografia de Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, Universidade Federal de Santa Maria, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2420/Kluser_Marisa_Ana.pdf?sequence=1. Acesso em 12 jul.2019.

LAIBIDA, V.L.B.; PRYJMA, M.F. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): professores voltados na permanência do aluno na escola. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE - Cadernos PDE, v.1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_ped_artigo_vera_lucia_bortoletto_laibida.pdf. Acesso em 15 jul.2019.

MACHADO, M.M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. Trabalhos apresentados... São Paulo: ANPED, 1998.

MELO, J.S.D.; SILVA, J.A.A. Desafios didático-pedagógicos no processo ensino aprendizagem para os docentes da Educação de Jovens e Adultos num município do alto sertão paraibano. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v.1, Edição Especial Resumos, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/124/106>. Acesso em 11 mai. 2019.

MELO, M.B. **Reflexões sobre o perfil do aluno EJA da E.E.E.F. Álvaro de Carvalho**. João Pessoa: UEPB, 2014. 42 p. Originalmente apresentada Monografia de Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, Universidade Estadual da Paraíba, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9701/1/PDF%20-%20M%C3%B4nica%20Bandeira%20de%20Melo.pdf>. Acesso em 12 jul.2019.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, L.C.P. et al. A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. In: Seminário de Iniciação Científica, 5, 2016, Montes Claros. **Anais[...]**. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb-8189-46e3a70afa64.pdf>. Acesso em 06 mai. 2019.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

PAULO FREIRE. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Paulo_Freire&oldid=55124266. Acesso em: 13 mai. 2019.

PEREIRA, T.V.; OLIVEIRA, R.A.A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018.

PINTO, D.C.R.R. Os processos de aprendizagem dos alunos adultos da EJA. Campinas: UEC, 2009, 36 p. Originalmente apresentado Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ytTMXVWrzloJ:www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/%3Fdown%3D74373+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 13 mai. 2019.

PLÁCIDO, S.R.B. Diversidade na sala de aula de EJA. Campinas: UEC, 2009, 21p. Originalmente apresentado Trabalho de Conclusão de Curso Especialização em Educação de Jovens e Adultos, Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=41031>. Acesso em: 13 mai. 2019.

POMPEU, S.F.C.; ZIMMERMANN, E. Concepções sobre Ciência e ensino de Ciências de alunos da EJA. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 6, 2009, Florianópolis. **Anais[...]**. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/812.pdf>. Acesso em 12 jul.2019.

PORCARO, R.C. Os desafios encontrados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n.25, p. 39-57, jan./jun. 2011.

Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em 12 jul. 2019.

RIBEIRO, I.A.; LENARDÃO, E. Adolescentes na EJA - possibilidades de intervenção visando a melhoria da organização do trabalho pedagógico. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE - Cadernos PDE, v.1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_ped_artigo_idehide_aparecida_ribeiro.pdf. Acesso em 15 jul.2019.

SANTOS, P.G. **A evasão escolar na EJA**. Curitiba: UFP, 2014. 27 p. Originalmente apresentado Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47148/R%20-%20E%20-%20PRISCILA%20GALVAO%20SANTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12 jul. 2019.

SILVA, J.B.; PLOHARSKI, N.R.B. A metodologia de ensino utilizada pelos professores da EJA - 1º segmento - em algumas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. **Anais[...]**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5067_2554.pdf. Acesso em 12 jul.2019.

SILVA, M.J.D. As causas da evasão escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará - PA. **Interespaço Revista de Geografia e Interdisciplinariade**, Grajaú, v.2, n.6, p. 367-378, maio/ago.2016.

SOARES, A.M. **Recursos Didáticos na Educação de Jovens e Adultos**. Angra dos Reis: UFF, 2015. 58 p. Originalmente apresentado Monografia de conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal Fluminense, 2015. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/1391/1/Recursos%20did%C3%A1ticos%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos.pdf>. Acesso em 12 jul.2019.

SOUZA JÚNIOR, M.R. **A Fundação Educar e extinção das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ. 2012. 207p. Originalmente apresentada Tese de Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/T_mauroroque.pdf. Acesso em 12 jul.2019.

TERNES, D.M. et al. Perfil dos estudantes de Ciências do EJA da Escola Municipal Magda Ivana em Jaciara-MT. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n.esp., p. 265-374, dez. 2014.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/busca-ativa-escolar-v10-web.pdf>. Acesso em: 06 abr.2019.

VIANNA, C.M.S.V.; FERREIRA, M.G. Perfil dos professores de EJA das escolas municipais e estaduais do município do Rio de Janeiro. **Revista Científica Interdisciplinar**, Campos dos Goytacazes, n.4, v. 2, out-dez.2015. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/viewFile/201/128>. Acesso em 12 mai. 2019.

VILAR, J.C.; ANJOS, I.R.S. Currículo e Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.7, n.1, p. 86-96, jan-abr. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/19412/10757>. Acesso em 15 jul.2019.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

WERNECK, V.R. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.

14, n. 51, p, 173-196, abr./jun. 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf> . Acesso em 15 jul.2019.

YACUZZI, E. (2005). **El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación.** (Serie Documentos de Trabajo). Recuperado outubro 15, 2007, disponible em: http://files.casilic.webnode.es/200000018-b251ab34be/estudios%20de%20caso_teoria.pdf. Acesso em 07 dez.2018.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205p.

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma. Sra. Adriana Gomes Ruy de Almeida – Diretora da E.M. Professora Carmelita Guimarães

Ilmo Sr. Eduardo Siqueira Cardoso – Professor da disciplina Ciências na EJA

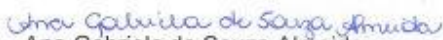
Solicitamos autorização institucional para realização de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, na qual pretendemos conhecer o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de educação do município de Cataguases, procurando compreender quais os motivos que os levaram a escolher a modalidade EJA para prosseguirem em seus estudos, suas expectativas em relação à conclusão e quais seus interesses, preferências e desafios relacionados à disciplina Ciências. A pesquisa inclui conhecer o perfil do professor de Ciências, suas considerações sobre a modalidade EJA, a sua relação com os estudantes e como se dá sua prática docente.


Necessitamos, portanto, ter acesso à escola, aos alunos e ao docente da disciplina Ciências, para aplicação de um formulário de pesquisa em forma de questionário. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição de ensino conste no relatório final, bem como em futuras publicações em eventos e periódicos científicos.

Salientamos que os dados coletados serão utilizados para realização deste estudo e/ou mantidos em um banco de dados de pesquisa, para realização de pesquisas futuras.

Na certeza de contarmos com a colaboração e o empenho da direção desta escola e do docente da disciplina, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Cataguases, 09 de abril de 2019.

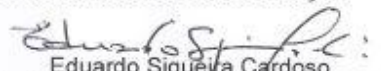

Ana Gabriela de Souza Almeida
Assistente de Pesquisa


Profª Mestra Ana Paula de Moura Ferreira Dias
Pesquisadora Responsável

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

Adriana Gomes Ruy de Almeida
Diretora da E.M. Professora Carmelita Guimarães


Eduardo Siqueira Cardoso
Professor da disciplina Ciências - EJA


Adriana Gomes Ruy de Almeida
DIRETORA-MAT.: 1-21.088

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DISCENTES

FORMULÁRIO DE PESQUISA - DISCENTES

Prezado (a) aluno (a),

Estamos realizando uma pesquisa para o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, na qual pretendemos conhecer o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de educação do município de Cataguases, procurando também conhecer quais os motivos que os levaram a escolher a modalidade Educação de Jovens e Adultos para prosseguirem em seus estudos, como avaliam as aulas de Ciências e quais suas preferências e desafios relacionados a esta disciplina. A pesquisa inclui conhecer o perfil do professor de Ciências, suas considerações sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos e como acontece sua prática docente. Sua participação é voluntária e sua opinião é de extrema importância para a pesquisa. Afirmamos que nenhum participante será identificado na pesquisa. Qualquer dúvida quanto ao formulário de pesquisa e/ou outras informações, colocamo-nos à disposição.

E-mail: anag-almeida@hotmail.com/ana.ferreira.dias@educacao.mg.gov.br

Telefone: (32)98432-3374/(32) 98849-2138

Agradecemos antecipadamente sua colaboração.

Ana Gabriela de Souza Almeida – Licencianda em Ciências Biológicas

Ana Paula de Moura Ferreira Dias – Orientadora

Data: ___/___/2019

1) Assinale a opção referente à sua faixa etária:

15 a 25 anos 26 a 35 anos mais de 36 anos

2) Assinale a opção referente ao sexo:

Masculino Feminino

3) Quantos anos ficou sem estudar?

menos de 5 anos de 6 a 10 anos mais de 10 anos nunca parei de estudar

4) Por quais motivos teve que parar de estudar? Pode escolher mais de uma das opções:

Necessidade de trabalhar Necessidade de cuidar da família
 Não gostar de estudar Dificuldades na leitura e na escrita

() Acesso difícil à escola

() Outros (especificar): _____

5) Nas aulas de Ciências, qual o assunto que mais gosta?

6) E qual o assunto que menos gosta?

7) Qual sua maior dificuldade nas aulas de Ciências?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DESTINADO AO DOCENTE**FORMULÁRIO DE PESQUISA - DOCENTE**

Prezado Professor

Estamos realizando uma pesquisa para o trabalho de conclusão de curso Licenciatura em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, na qual pretendemos conhecer o perfil dos discentes da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de educação do município de Cataguases, procurando também conhecer quais os motivos que os levaram a escolher a modalidade Educação de Jovens e Adultos para prosseguirem em seus estudos, como avaliam as aulas de Ciências e quais suas preferências e desafios relacionados a esta disciplina. A pesquisa inclui conhecer o perfil do docente da disciplina Ciências, suas considerações sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos e como acontece sua prática docente. Sua participação e opinião são de extrema importância para a pesquisa. Afirmamos que sua identidade não será revelada. Qualquer dúvida quanto ao formulário de pesquisa e/ou outras informações, colocamo-nos à disposição.

E-mail: anag-almeida@hotmail.com/ana.ferreira.dias@educacao.mg.gov.br

Telefone: (32)98432-3374/(32) 98849-2138

Agradecemos antecipadamente sua colaboração.

Ana Gabriela de Souza Almeida – Licencianda em Ciências Biológicas

Ana Paula de Moura Ferreira Dias – Orientadora

Data: ___/___/2019

1) Idade:

2) Sexo:

3) Formação Acadêmica:

4) Tempo de experiência em docência:

5) Tempo de experiência em docência na EJA:

- 6) Quais as suas considerações sobre as concepções e propostas da EJA?**

- 7) Como acontece sua relação com os educandos?**

- 8) De uma forma geral, como você caracteriza o perfil dos estudantes da EJA?**

- 9) Você considera que a EJA pressupõe uma programação e planejamento diferenciados do ensino regular? Justifique.**

- 10) Você desenvolve uma proposta pedagógica específica para EJA?**

- 11) Em caso positivo, a proposta tem orientação da equipe pedagógica da escola?**

- 12) Como ocorre a seleção dos conteúdos curriculares de Ciências para as turmas da EJA?**

- 13) Quais estratégias metodológicas utiliza em sua prática docente na EJA?**

- 14) Quais as dificuldades encontradas em sua prática docente na EJA?**