

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE BIOLOGIA

CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A ÓTICA DE DOCENTES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA) DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA

Elaborado por

LARISSA COSTA PEIXOTO

Orientador

PROF. DR. ROBERTO DE XEREZ

SEROPÉDICA

2015

LARISSA COSTA PEIXOTO

Orientador

PROF. DR. ROBERTO DE XEREZ

A ÓTICA DE DOCENTES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA) DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA

Monografia apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Licenciado em Ciências
Biológicas do Instituto de Biologia da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro.

SEROPÉDICA

2015

A ÓTICA DE DOCENTES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA

LARISSA COSTA PEIXOTO

MONOGRAFIA APROVADA EM: 30/07/2015

BANCA EXAMINADORA:

PRESIDENTE/ORIENTADOR: _____

(Dr. Roberto de Xerez)

MEMBRO TITULAR: _____

(Dra. Maria Veronica Pereira Leite Moura)

MEMBRO TITULAR: _____

(Dra. Helena Regina Pinto Lima)

MEMBRO SUPLENTE: _____

(Dra. Viviane Moreira de Lima)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, minha eterna gratidão aos meus pais por todo apoio e suporte durante esses quatro anos e meio. Por nunca me desampararem, por me manterem forte mesmo quando o que eu queria era desistir, por serem exatamente tudo o que eu admiro. Ao meu irmão, Gabriel, pela incrível capacidade de me fazer rir em qualquer situação, por ser meu amigo, meu parceiro e por ser calma nas minhas tempestades. Vocês são meu ponto de partida e meu ponto de chegada. Obrigada por tudo!

Aos meus amigos João e Maria (Fernanda), não sei o que seria de mim sem vocês. Maria, minha simbiose, me mostrou o que é lealdade, esteve comigo em todos os momentos, em todos os choros e alegrias. Compartilhamos tudo! João, meu braço esquerdo (torto), meu irmão, me ensinou ser paciente, me alegra todos os dias só por existir e por saber que está lá pra mim. Que seja eterno. À Amanda, minha “co-orientadora” por me ouvir, me fazer rir, chorar, me ajudar com a mudança (de vida) ... essa monografia também é sua. Ao Manolo (Daniel) por sua amizade desde o início, por não se esquecer de mim mesmo a quilômetros de distância, por compartilhar o choro em chopadas e pela gargalhada garantida. Muito obrigada a todos vocês!

Ao meu orientador, Xerez, “por ter abraçado a causa” e se enveredado nessa comigo. Obrigada por todos os ensinamentos, pela sabedoria, dedicação e apoio. E por sempre me fazer acreditar que tudo ia dar certo. Muito obrigada!

Um agradecimento mais que especial à tia Liz, minha revisora. Obrigada pela sua amizade, pela sua disposição em ajudar e por depositar tanta confiança em mim. Dei sorte de ter laços sanguíneos com uma amiga tão leal. Estendo meus agradecimentos a todos meus familiares, que direta ou indiretamente contribuíram nessa longa jornada. Amo cada um de vocês.

Obrigada a professora Veronica, por ter se tornado tão especial. Por ter se disponibilizado a ajudar sempre que precisei. Pelas palavras de apoio e carinho. Vou me lembrar de comer “bis” toda vez que o desespero bater.

A todos da turma 2011.1 e todos que fazem ou fizeram parte da minha vida durante essa caminhada. Cada um deixou uma marquinha e me lembrarei pra sempre desses momentos. Obrigada por fazerem parte! Vocês são incríveis!

*AOS ESFARRAPADOS DO MUNDO
E AOS QUE NELES
SE DESCOBREM E, ASSIM
DESCOBRINDO-SE, COM ELES
SOFREM, MAS, SOBRETUDO,
COM ELES LUTAM.”*

(Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 1987)

SUMÁRIO

Índice de Figuras	vi
Índice de Gráficos	viii
Resumo	ix
Abstract	x
1. Introdução	11
2. Breve Histórico da EJA no Brasil	15
2.1. Décadas de 40 e 50	15
2.2. Décadas de 60 e 70	16
2.3. Décadas de 80 e 90	18
2.4. Anos 2000	19
3. O Ensino de Ciências	20
3.1. Ciências na Educação de Jovens e Adultos	22
4. Materiais e Métodos	25
4.1. Análise do Questionário	25
4.2. Análise das Questões	26
5. Resultados	29
5.1. Análise das Questões por categoria	29
5.1.1. Categoria “Experiência/Motivação	29
5.1.2. Categoria “Desafios/Dificuldades”	31
5.1.3. Categoria “Metodologia”	33
6. Discussão	35
7. Conclusão	45
8. Referências Bibliográficas	47
9. Anexos	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Questões agrupadas na categoria “Experiência/Motivação” 29

Figura 2. Divisão do tempo de lecionação total e lecionação na EJA
29

Figura 3. Questões agrupadas na categoria “Desafios/Dificuldades”
31

Figura 4. Questões agrupadas na categoria “Metodologia”
33

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média da experiência profissional em anos.	29
Gráfico 2 - Distribuição dos docentes de acordo com a motivação para lecionar na EJA.	30
Gráfico 3 - Distribuição das respostas sobre comportamento dos alunos em sala de aula.	31
Gráfico 4 - Levantamento de dificuldades ao ensinar Ciências.	31
Gráfico 5 - Levantamento das dificuldades que os alunos mais apresentam com relação aos conteúdos de Ciências pela ótica dos professores da EJA.	32
Gráfico 6 - Metodologia e Recursos que os professores utilizam nas aulas.	33

RESUMO

O presente trabalho versa sobre o Ensino de Ciências para Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a ótica dos docentes que lecionam para esta modalidade de ensino. Em seu início, buscou-se por referenciais teóricos sobre o histórico da modalidade no Brasil, pelas leis e diretrizes que a norteiam e ainda sobre o Ensino de Ciências dentro da perspectiva do segmento. Os dados para análise foram obtidos através da aplicação de questionário, com perguntas abertas para sete professores, de quatro escolas municipais de Seropédica – RJ. O intuito era levantar as concepções que os que educadores de Ciências possuem acerca da EJA, abordando as principais dificuldades e desafios que enfrentam ao lecionar a disciplina e na prática docente como um todo. O trabalho apontou, principalmente, para dificuldades relacionadas à falta de recursos didáticos para atividades práticas, ao desestímulo dos alunos e problemas em trabalhar com conceitos exatos dentro das Ciências Naturais. E ainda, para a necessidade de discussões mais aprofundadas dentro da temática central da presente pesquisa.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; ensino de Ciências; concepções.

ABSTRACT

This research covers the education in sciences for Young and Adults under the teachers who work in this education modality perspective. In its beginning, theoretical frameworks about the history of this modality in Brazil, laws and guidelines and also about the Sciences Education in this segment were researched. The data were collected using questionnaire with open questions answered by seven teachers from four schools from Seropédica – RJ. The aim was obtain information about the conception that sciences teachers have about education for young and adults, covering the biggest difficulties and challenges that they face teaching the subject and working as teachers. This research highlighted the difficulties related to the lack of teaching resources for practical activities and the lack of interest from students, in the problems in working with exact concepts inside the natural sciences and also the need of deeper discussions inside the central theme in this work.

Keywords: education for young and adults; education in Sciences; conception.

INTRODUÇÃO

“As pessoas nunca deixam de aprender, mesmo aquelas que deixaram seus estudos quando jovens. A ausência da educação escolar representa uma grande lacuna para o indivíduo e uma perda enorme para a cidadania.”

(Francisco Alexandre de Moraes, 2009)

O ser humano, ao longo de sua trajetória, é marcado pela constante tendência em aprender. Aprendemos desde os primeiros contatos sociais. Segundo GADOTTI (1992) conhecemos o mundo primeiro a partir de nossos pais, através do nosso círculo imediato e só depois é que alargamos nosso universo. Em grande parte, os saberes que adquirimos é que nos permitem integrar a sociedade em que vivemos. Dessa forma, a educação se tornou uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento pleno do indivíduo enquanto cidadão.

A Educação brasileira vem caminhando para um ideal que proporcione a toda população o acesso aos meios de ensino. A universalização da educação pública foi um grande avanço no que se refere ao ingresso de grande parcela da sociedade ao ensino formal. Entretanto as políticas públicas garantem a obrigatoriedade ao ensino àqueles com idade própria/ano escolar, compreendendo a faixa etária de sete a catorze anos para ensino fundamental e de catorze a dezessete anos para ensino médio.

Levando em consideração as condições sociais que muitas vezes se mostra adversa a permanência dos alunos no ambiente escolar, associada a questões de cunho administrativo e de planejamento educacional temos uma realidade preocupante: grande número de alunos que estendem em muitos anos sua formação na educação básica, alto índice de evasão escolar e repetências. Esses fatores geram uma distorção idade/ano escolar e acarreta em muitos jovens e adultos suprimidos do direito à educação escolar no “tempo certo”.

É neste cenário que a EJA – Educação de Jovens e Adultos – vem tentando reparar a lacuna que nosso sistema educacional, que é um reflexo do sistema social, tem deixado ao longo dos anos. De acordo com a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação de Jovens e Adultos pode ser compreendida como uma modalidade específica da Educação Básica, que se destina a ofertar o direito à educação formal para àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

A EJA surgiu da necessidade de sanar a dívida social perante os indivíduos que tiveram seu direito à educação regular suprimido. Uma das premissas da Educação de Jovens e Adultos é reparar essa realidade marcante na história da nossa sociedade; por acreditar que o

domínio da leitura e da escrita, bem como todos os processos educativos envolvidos na aquisição dos mesmos é imprescindível para o exercício pleno da cidadania. No entanto, os desígnios dessa função não se referem apenas ao ingresso desses alunos à escola, mas também a oferta de uma educação de qualidade e democrática, que respeite as particularidades de cada indivíduo e as “bagagens” por eles trazidas.

Segundo a Declaração de Hamburgo, de 1997, a educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado a sua vida. Para tanto, é de suma importância que se reflita sobre esse segmento de ensino que muitas vezes é marginalizado e relegado a um plano inferior nas discussões pedagógicas. A visão preconceituosa sobre EJA precisa ser repensada tanto por parte daqueles que estão inseridos diretamente no contexto dessa modalidade – entendidos aqui por órgãos responsáveis pela oferta desse segmento, diretores, orientadores, professores e alunos – tanto por aqueles que não se beneficiam desse processo, mas que por serem parte ativa da sociedade estão ligados à essas questões.

É preciso antes de tudo que se conheça o perfil dos sujeitos da EJA levando em consideração seus anseios e especificidades. De acordo com o Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (2006) a grande maioria dos alunos que procuram por esta modalidade são trabalhadores e trabalhadoras, que por necessidade não puderam concluir seus estudos na idade regular. São pessoas oriundas de regiões mais pobres, moradores de favelas e periferias e provenientes de grupos afro-brasileiros. São sujeitos que, via de regra estendem a um maior tempo sua escolaridade, tendo seu histórico marcado por inúmeras repetências, interrupções da vida escolar e ainda por aqueles que evadem antes de concluírem seus estudos.

“Ao mesmo tempo em que se assiste a um aumento da demanda de educação de adultos e a uma explosão na informação, cresce igualmente as disparidades entre aqueles que têm acesso a ela e os que não o tem. É preciso, portanto, diminuir essa polarização, que reforça as desigualdades existentes, criar estruturas de ensino para adultos e quadros de educação permanente suscetíveis de se oporem à tendência dominante.”

(Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFITEA, UNESCO, 1997).

Dentro desse contexto, tem-se uma inegável desigualdade instaurada. Uma parcela da população é vítima de um sistema educacional excludente que nega o pressuposto de uma educação democrática, embasada nos direitos de igualdade e liberdade. Extrapolando a visão para a sociedade civil atual, é possível perceber que o acesso aos meios de ensino é determinante para o êxito profissional. Numa sociedade em que o desenvolvimento tecnológico é progressivo, a demanda por profissionais mais qualificados é um

pré-requisito e dessa forma são exigidos conhecimentos cada vez mais diversificados, os sujeitos que por alguma razão não detêm esses saberes, ficam a margem desse processo.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a EJA possui também uma função equalizadora que parte do pressuposto de igualdade de oportunidades aos “desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola” afirmando que estes “devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros”. Enveredar por este caminho tende a ser perigoso, pois em uma sociedade marcada por desigualdades, ressaltar essa característica pode, além de não cumprir a função a que se destina tornar a discriminação mais evidente. Ainda de acordo com o Parecer:

“A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.”

(p.09)

A promessa da EJA, no entanto não pode se restringir apenas a abertura de vagas para estes sujeitos. É necessário garantir ao jovem e adulto o desenvolvimento de suas habilidades e competências a fim de que tenham visibilidade social garantida através de uma educação qualificada. Surge então, a outra função da Educação de Jovens e Adultos: função qualificadora. Segundo o Parecer essa é a “função permanente da EJA”, sendo o “próprio sentido” dela.

Refletir sobre o ensino de Ciências e Biologia dentro das perspectivas atuais da EJA é perceber que existe um grande abismo entre aquilo que é proposto pelas diretrizes e o que de fato é observado dentro das escolas. O que vemos é um distanciamento entre os conteúdos das disciplinas de ciências e a realidade dos alunos. Sendo notável a dificuldade por parte dos mesmos apropriarem-se daquilo que está sendo lecionado.

No que se refere à prática docente, o observado é um grande desestímulo e problemas em contextualizar os conteúdos e dessa forma atingir os alunos com aquilo que deve ser ensinado. Lidar com a pluralidade e heterogeneidade, características marcantes das turmas de EJA, talvez seja um dos pontos para que se entenda os desafios que esses professores enfrentam.

Nesse âmbito uma educação de qualidade é o que se espera dessa modalidade de ensino. Qualidade aqui entendida não apenas por profissionais capacitados, cuja formação deve ser continuada e garantida, mas também por mecanismos que assegurem a estes alunos atualizações do conhecimento, visando sempre à dinâmica do ensino e apresentação do novo, para que estes possam integrar de forma plena a

sociedade em que vivem. A educação é um direito de todos e, portanto um dever do Estado, bem como os mecanismos que se destinam a reparar as lacunas deixadas por nosso sistema social.

O curso de graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas me proporcionou o contato direto com turmas de EJA durante o desenvolvimento de um dos estágios supervisionados obrigatórios, cuja proposta era a observação de aulas nos segmentos de educação infantil ou na EJA, obedecendo a nossa área de atuação (Ciências/Biologia). Após o período de observações despertei-me para esse nível de ensino que visto pela ótica do senso comum, é tido como um segmento inferior se comparado ao ensino regular. Notei durante o período de estágio que existiam dificuldades no ensino de Ciências, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos discentes da EJA.

De acordo com o explicitado, a proposta deste trabalho foi ir a busca de algumas respostas por parte dos docentes de Ciências visando entender quais são as motivações que os levaram a optar por trabalhar com essa modalidade de ensino; quais são os principais desafios que eles enfrentam com relação ao currículo proposto, metodologia, abordagem e contextualização; bem como os desafios próprios da prática docente entendidos aqui por indisciplina, desmotivação e falta de interesse por parte dos discentes.

2. BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

Antes de apresentar os caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos ao longo das décadas, é necessário contextualizar o início da educação no Brasil. Na época colonial o ensino se restringiu num primeiro momento a ação da Companhia Missionária de Jesus que iniciavam os indígenas a fé cristã e alfabetizava-os em português STRELHOW (2010). Essa foi provavelmente a primeira forma de transmissão de conhecimentos sistematizados que se tem notícia no Brasil.

Ainda de acordo com STRELHOW (2010), com a expulsão dos jesuítas, no ano de 1759 o Império passa a ser o responsável pela educação. A base da educação se constituía nas aulas régias, onde era lecionado latim, grego, filosofia e retórica. Entretanto essas aulas eram dirigidas apenas aos filhos dos colonizadores portugueses do sexo masculino, excluindo do processo negros e indígenas. Esse fato marcou a história da educação brasileira e ditou a tendência que seguiria o processo educativo: monopólio pelas classes dominantes.

Essa contextualização nos permite entender as mazelas que a educação de jovens e adultos vem sofrendo desde os primórdios. Embora essa temática tenha sido mencionada algumas vezes anteriormente, foi só nas décadas de 40 e 50 que esse assunto ganhou visibilidade. Antes disso, no entanto, no ano de 1934 quando a Constituição do referido ano foi promulgada, ela atribuiu como competência da União a oferta de “ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa e em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções”. Nesse ano também foi estabelecido um Plano Nacional de Educação que colocava a educação de jovens e adultos como ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória, sendo o mesmo dever do Estado HADADD & DIPIERRO (2000). Vale ressaltar que o cenário em que o Brasil se encontrava na década de 30, era de grande expansão da economia e da urbanização, havendo um grande fluxo de migrações para os centros urbanos e que nessa época o contingente de analfabetos era exorbitante.

2.1. Décadas de 40 e 50

Como já mencionado, as décadas subsequentes à década de 30 foram de avanços no que se refere à educação de jovens e adultos, principalmente na década de 50. No ano de 1942 foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário ao qual eram destinados 25% dos recursos para educação. Neste mesmo ano criou-se também o Serviço Nacional de Educação de Adultos, que passou a encarregar-se de organizar as ações nessa área.

Já no ano de 1945, com a aprovação do Decreto nº 19.513 que oficializava a Educação de Jovens e Adultos e destinava 25% de cada auxílio federal à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, os horizontes dessa modalidade foram ampliados e novas discussões surgiram a partir de então. Foram criadas muitas

campanhas e iniciativas que visavam erradicar o analfabetismo, principalmente entre essa parcela da população brasileira.

Sobretudo em 1947, quando o índice de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais atingia valores de cerca de metade da população o governo brasileiro impelido por esses dados lança a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Sobre a CEAA, SILVA (2011) *apud* PAIVA (1987, p.178) diz que esta “nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender os apelos da UNESCO em favor da educação popular [...] além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo”.

A Campanha de 1947 serviu como exemplo para posteriores movimentos que também visavam a erradicação do analfabetismo. Nesse sentido, no ano de 1952 foi criada a Campanha de Educação Rural cujo objetivo era “contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações Rurais” (BARREIRO, 1989, p.11). Porém essa campanha se voltou estritamente para o atendimento da população rural.

Em 1958 foi lançada a Campanha Nacional da Erradicação do Analfabetismo, a CNEA. E surgiram novos rumos nas discussões sobre educação de jovens e adultos. Neste ano também foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos que pretendia analisar criticamente o que vinha sendo realizado nesse âmbito até então. Com isso encerram-se os anos 50 com reflexões importantes a cerca da EJA.

2.2. Décadas de 60 e 70

A década de 60 foi notória para a história da educação de jovens e adultos, marcada pela reflexão e aplicação das idéias de Paulo Freire. Essa influência teve tamanha amplitude, que atualmente é impossível falar sobre EJA e não mencionar os trabalhos de Paulo Freire.

Paulo Freire foi um educador brasileiro, nascido em Recife, Pernambuco. Dedicou-se a educação, dando ênfase a alfabetização e escolarização de adultos. Seus pensamentos ultrapassavam os limites impostos pelo sistema. Paulo Freire pregava o conceito de uma alfabetização que libertasse o “oprimido” através da apropriação da leitura e da escrita. O que ele buscava era uma pedagogia que conscientizasse os indivíduos da sua realidade e os capacitasse para agir sobre ela.

O trabalho de Paulo Freire trouxe um norte para as ações pedagógicas nessa modalidade de ensino e impulsionou alguns movimentos embasados em suas teorias. Segundo SCOCUGLIA (2001), no ano de 1962, através da Campanha de Educação Popular (CEPLAR) a Paraíba começou a trabalhar com o denominado “Método Paulo Freire”. Antes, porém, o Movimento de Cultura Popular do Recife já havia realizado algumas experiências com o método.

Dessa forma, as idéias de Paulo Freire foram ganhando notoriedade e extrapolou os limites nordestinos, ganhando espaço

nacional. Em 1963 foi criado o Movimento de Educação de Base, uma iniciativa do governo em conjunto com a Igreja Católica através da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). Nesse mesmo ano criou-se uma Comissão Nacional de Alfabetização, que tinha o objetivo de trabalhar as idéias de Paulo Freire para desenvolver práticas na educação de jovens e adultos.

Já o ano de 1964 foi marcado por grandes mudanças históricas no Brasil. Antes do país sofrer o golpe militar neste mesmo ano, o “Ministério da Educação organizou o último dos programas de corte nacional desse ciclo, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou largamente as orientações de Paulo Freire” (DI PIERRO, 2001, p. 60). Porém com a instauração da ditadura de um governo militar, a repressão fez com que essas experiências e movimentos se extinguissem.

Alguns anos mais tarde, sob a lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, instituiu-se o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Diferente do que vinha ocorrendo há algumas décadas atrás, O MOBREAL representou um esforço significativo do governo federal em alfabetizar adultos em diversas localidades do país. Segundo HADADD & DI PIERRO (2000) o MOBREAL passou a se configurar como um programa que atendia aos objetivos dos alunos suprimidos do direito a educação e que atendesse também os anseios do governo militar.

No entanto o MOBREAL tinha um caráter provisório, sua meta era que fosse extinto no momento em que o analfabetismo tivesse sido erradicado. As bases teóricas do MOBREAL seguiam direções opostas às idéias de Paulo Freire, o método culpabilizava os sujeitos por sua situação de analfabetos e pela situação de subdesenvolvimento do país STRELHOW (2010). Pouco organizado e sem profissionais capacitados para função de alfabetizador, o Mobreal foi extinto em 1985 sem que tenha sido cumprido o objetivo a que se propusera. De acordo com STRELHOW (2010, p. 55) “com a chegada da Nova República [...] seu final foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando com uma CPI (Comissão Parlamentar de Investigação)”.

Sob a tutela de um governo militar, no ano de 1971 mais uma tentativa no âmbito do ensino de adultos foi realizada. A lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 regulamentava o ensino supletivo para adultos no Sistema Regular de Ensino. Nos anos seguintes dessa mesma década houve a criação de espaços de atendimento ao ensino Supletivo, visando ampliar o atendimento aos jovens e adultos.

DI PIERRO (2001) afirma que a lei nº 5692 pela primeira vez prevê uma flexibilidade na organização do ensino, pois discorria sobre a criação de “cursos supletivos, centros de estudo, ensino a distância, entre outras”. Além disso, os exames supletivos eram utilizados para obtenção de certificados, conforme a aplicação de “provas de madureza”, que não exigiam matrícula ou frequência às aulas para aqueles que quisessem atestar seus conhecimentos.

2.3. Décadas de 80 e 90

O contexto histórico da década de 80 é marcado pela transição do governo militar para a Nova República, em um processo de “redemocratização” que visava o retorno das instituições democráticas que foram perdidas com o Regime Militar. Dessa forma, algumas idéias acerca da educação de jovens e adultos retornaram ao centro das discussões pedagógicas e a ânsia por uma educação pública de qualidade impulsionou alguns movimentos.

No ano de 1985 com a extinção do MOBRAL, novas propostas surgiram no cenário educacional. O Ministério da Educação cria a Fundação Educar cujo foco era supervisionar a aplicação dos investimentos destinados aos programas veiculados a esse órgão, com o objetivo de garantir a alfabetização de jovens e adultos. No entanto o fato de maior relevância para a temática central deste trabalho foi à promulgação da Constituição de 1988, que de acordo com o artigo 208 assegurava a oferta de educação gratuita para todos que não tivessem acesso na idade própria. A partir desse momento os indivíduos iletrados passam a ser sujeitos de direito aos meios de ensino do país não existindo distinção de idade. Não obstante, com a entrada dos anos 90 o panorama observado é de descaso com essas questões da educação.

Logo no início da década de 90, quando o então presidente eleito Fernando Collor assume o governo uma de suas medidas é extinguir a Fundação Educar. Dessa forma, a educação de jovens e adultos deixou de ser pauta na discussão da educação nacional ficando como responsabilidade dos Estados e Municípios a oferta dessa modalidade de ensino.

O observado nesse período é um verdadeiro desinteresse, inclusive por parte de personalidades influentes sobre a política educacional que de acordo com DI PIERRO (2001) declararam-se opor a qualquer investimento por parte do governo na educação de adultos, sob o argumento de que os “adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição”.

Esse quadro só começa a melhorar quando é elaborado o Plano Decenal de Educação (PDE), em 1994 que tentava se enquadrar nas propostas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada no ano de 1990 na Tailândia. Porém com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, as idéias contidas no PDE não foram adiante. No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 - é promulgada, mas poucas foram as mudanças observadas a cerca da educação de adultos.

É só a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996 que a denominação passa a ser “Educação de Jovens e Adultos” e não mais “Ensino Supletivo” como proposto pela Lei nº 5.692/71. Porém o observado foi que houve apenas mudança na forma de expressão, pois a modalidade sofreu poucas modificações estruturais.

Com o fim da década de 90, o cenário da Educação de Jovens e Adultos é de pouco ou nenhum investimento por parte do governo federal, desinteresse e estagnação por parte dos Estados e Municípios e uma situação alarmante para a educação nacional. Para DI PIERRO *apud* TORRES (1999, p. 20) deixar de lado a educação de jovens e adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar.

2.2. Anos 2000

O início dos anos 2000 é marcado pela homologação do Parecer CNE/CEB 11/2000 publicado no Diário Oficial da União em 9/6/2000. Discorre sobre Diretrizes Curriculares da EJA abordando aspectos conceituais e assegurando a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, dotada de especificidades inerentes ao próprio caráter heterogêneo que apresenta. Vale ressaltar, como descrito no próprio Parecer, que este é destinado aos “sistemas de ensino que venham se ocupar da educação de jovens e adultos sob forma presencial ou semi-presencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas de educação básica.”

Dessa forma as diretrizes contidas no Parecer CNE/CBN 11/2000 se tornaram obrigatórias para todos os locais que ofertam a EJA. E seu conteúdo um importante referencial pedagógico para nortear a ação docente.

Após a elaboração do Parecer, a Resolução CNE/CBN nº 1 de 5 de julho de 2000 veio instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, como previsto no Parecer homologado no mesmo ano. A Resolução versa, entre outras coisas, sobre a necessidade de um modelo pedagógico próprio, levando em consideração a faixa etária dos discentes, bem como suas características e particularidades. Fala ainda, a respeito da idade mínima para matricular-se nesta modalidade, sendo estritamente vedada a matrícula de menores de 15 anos, por considerar que esta idade está compreendida na escolaridade universal obrigatória.

3. O ENSINO DE CIÊNCIAS

O ensino de Ciências vem ganhando enfoque ao longo dos tempos. Possivelmente por conta das mudanças ambientais que se tornam reais para a sociedade. É nesse contexto que os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ciências Naturais (PCN) propõem que a ciência passe a ser percebida em sua dimensão humana, com tudo que isso possa significar: trabalho, disciplina, erro, esforço, emoção e posicionamentos éticos. Trazendo uma perspectiva mais reflexiva para o ensino, rompendo com a visão cartesiana e meramente descritiva das ciências.

Na educação contemporânea, o ensino de Ciências Naturais é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza em outros termos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária. (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais, pág. 22)

A Ciência carrega consigo uma relação intrínseca com o desenvolvimento tecnológico, muito do progresso se deve a descobertas científicas. Entretanto sua importância não está atrelada somente a este fato. O estudo de Ciências Naturais permite compreender o Universo e os fenômenos a ele associados; permite entender as transformações ocorridas ao longo das eras bem como os organismos vivos e suas complexidades. Essa gama de conhecimentos faz das Ciências Naturais uma disciplina muito abrangente e esse talvez seja um tópico relevante no quesito dificuldade de lecionar e apreender ciências.

Outra grande dificuldade no ensino de Ciências é conseguir trazê-lo para o cotidiano dos alunos. As teorias científicas muitas vezes se contrapõem ao senso comum e é a partir desse impasse que surgem os problemas de aprendizagem. Algumas áreas das Ciências Biológicas requerem um grau de abstração grande, como por exemplo, conceitos relacionados à adaptação dos seres vivos, evolução biológica e suas implicações. A problemática passa a ser proporcionar uma aprendizagem significativa, sem que haja uma mera memorização de conteúdos sintéticos.

Um tópico que também merece destaque é a questão da fragmentação dos conteúdos de Ciências. BUCK (2003) afirma que a fragmentação do conhecimento foi necessária para o homem como uma tentativa de lidar com o crescente volume de informações. Houve a necessidade de dividir o ambiente, classificando tudo em categorias. Ao passo que essa tendência objetivava facilitar a aquisição de

conhecimentos, houve implicações muito negativas para o ensino. Gerando concepções muito separatistas entre os seres e o ambiente, principalmente no que diz respeito ao ser humano.

Dentro das Ciências Naturais essa fragmentação fica muito evidente, onde se observa pouquíssima correlação entre conteúdos que poderiam estar relacionados entre si para um maior entendimento dos alunos. Essa fragmentação também é observada nos livros didáticos, que são na maioria dos casos, o recurso que o professor lança mão em sala de aula. Essa visão fragmentada do ensino de Ciências contraria aquilo que é proposto pelos PCNs onde diz que deve haver uma inter-relação entre os eixos temáticos, que são os conteúdos específicos das disciplinas e os eixos transversais, que são aqueles não específicos a nenhum ramo do conhecimento. Segundo GERHARD & FILHO (2012) o resultado da fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas de conhecimento.

Outra grande dificuldade no ensino de Ciências são os recursos didáticos. O que se observa, na maioria dos casos, é a utilização maciça do livro didático como único suporte para as aulas. O que dificulta a aquisição de conhecimentos que requerem um nível maior de abstração e que poderiam ser abordados de forma mais prática. Sabe-se que as aulas práticas contribuem positivamente para a aprendizagem em Ciências, porém a ausência de laboratórios para a realização das aulas é um fato para um grande número de escolas. Em muitos casos quando existe o laboratório, este serve como depósito de quinquilharias da escola, ou o acesso a ele é restrito por receio de que os materiais disponíveis sejam danificados ou ainda – o que é pior – o professor não se motiva a fazer uso do espaço para o enriquecimento de suas aulas.

O PCN para Ciências Naturais enumera uma lista de capacidades que os alunos deverão desenvolver ao final do ensino fundamental. Uma delas é “formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar”, ou seja, o aluno deve ser capaz de transpor aquilo que foi apreendido em sala de aula para seu cotidiano, através da reflexão e investigação do meio que está inserido, sendo ele (aluno) o agente transformante.

Tomando o PCN como base para o ensino de Ciências, ele propõe que o conteúdo seja separado por Eixos Temáticos sempre tentando aliá-los aos Eixos Transversais. O documento apresenta os eixos temáticos da seguinte forma: (Terra e Universo), que abrange aspectos da dinâmica interna do planeta, formação do Universo, astrologia e fenômenos naturais; (Vida e Ambiente), abordando conteúdos ligados à ecologia, problemas ambientais relacionados com aspectos sociais e econômicos; (Ser Humano e Saúde) que trata dos assuntos ligados ao corpo humano e sua interação com o ambiente, estabelecendo relações entre os processos vitais com a cultura e a sociedade; (Tecnologia e Sociedade), relacionando questões do desenvolvimento tecnológico com o cotidiano dos alunos, trazendo

como conteúdo as transformações dos materiais e dos ciclos naturais em produtos necessários à vida e à organização da sociedade humana.

Dessa forma a escolha dos conteúdos a serem lecionados deve considerar a complexidade inerente às Ciências e suas tecnologias tentando aproximar ao máximo da compreensão dos alunos, de forma que favoreça a aquisição de conhecimentos científicos e de outras capacidades. De acordo com o PCN (pág. 35):

Os conteúdos devem favorecer a construção, pelos estudantes, de uma visão de mundo como um todo formado por elementos interrelacionados, entre os quais o ser humano, agente de transformação. Devem promover as relações entre diferentes fenômenos naturais e objetos da tecnologia, entre si e reciprocamente, possibilitando a percepção de um mundo em transformação e sua explicação científica permanentemente reelaborada;

No que se refere à práxis docente é de suma importância o comprometimento com o ensino e com aquilo que é ensinado. O professor deve estar em consonância com os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com AMADO et al. (2009) muitos professores ao longo da carreira, não conseguem transpor a barreira do campo relacional, o que reflete diretamente no sucesso dos alunos, no bem-estar e na realização profissional dos próprios. O professor precisa despertar a empatia dos alunos para que seja criada uma identificação. É importante que o docente seja também um aprendiz e que se dedique à sua formação, buscando novas informações e conhecimentos; inovando e aperfeiçoando as aulas para despertar o interesse dos aprendizes.

BUCK (2003) faz uma crítica ao fazer pedagógico nas escolas, afirmando que este deixa muito a desejar, onde muitas vezes os alunos elaboram lindos cadernos, repletos de textos apresentados por uma metodologia equivocada, cuja aprendizagem não perdura e nem representa conhecimento construído. Dizendo ainda que apesar disso, essa realidade satisfaz professores e administradores, geralmente interessados em estatísticas.

3.1. CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A fundamentação do ensino de Ciências para EJA segue os mesmos objetivos do ensino regular e dessa forma os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ciências Naturais também se aplicam à Educação de Jovens e Adultos. Entretanto não se devem estabelecer paralelos entre EJA e ensino regular no que se refere à abordagem metodológica, haja visto que o público da EJA se caracteriza pela pluralidade e heterogeneidade de idades. Porém, o despreparo docente faz com que a utilização de linguagem infantil e distante da realidade dos alunos jovens e adultos seja comum.

Os educandos da EJA apresentam características muito distintas do público matriculado no ensino regular. São em sua maioria, adultos trabalhadores que buscam melhoria em sua vida profissional. Ou ainda, adolescentes que não conseguiram concluir sua formação no

ensino fundamental por acumuladas repetências. Sendo assim, a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, pág. 09).

O aluno da EJA em decorrência da sua experiência de vida apresenta uma bagagem muito diversa de conhecimentos empíricos. Essa bagagem vem lotada de concepções prévias a cerca de conteúdos que serão tratados em sala de aula. No ensino de Ciências, principalmente, essas concepções podem apresentar-se de forma simplista, preconceituosa e muito arraigada, caracterizando-se como um desafio ao aprendiz. Mas os saberes que os alunos trazem não devem ser ignorados. O levantamento de concepções se mostra como uma alternativa para lidar com aquilo que os alunos sabem e que podem contribuir para a dinâmica das aulas. A questão é conseguir transpor o senso comum e construir o pensamento científico. É nesse momento que se a abordagem não for adequada o aluno pode perder completamente o interesse pela disciplina por acreditar que aquilo é muito distante da sua realidade.

Segundo o Caderno de Diretrizes Curriculares Nacionais de Ciências Naturais para EJA (2000, pág. 73):

É essencial, portanto, que o ensino de Ciências forneça instrumentos para os alunos jovens e adultos compreenderem que o lugar de observação condiciona as diferentes concepções e atitudes: a duração do dia e da noite depende do local onde o indivíduo se encontra; alguns seres vivos que existem em nosso país não existem em outros e vice-versa; quando é verão no Brasil não o é no mundo todo; o termo “inverno” é empregado para designar o tempo das águas no Norte e Nordeste, ou o tempo do frio no Sul do país etc.

Para FREIRE (1996), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podem falar realmente em saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (pág. 14).

O público da EJA encara o conhecimento como algo que deva ser passível de aplicação em seu cotidiano, sendo assim o desafio é trazer o conteúdo o mais próximo possível da realidade deles. De acordo com GEGLIO & SANTOS (2011) muitos conteúdos abordados são de suma importância para a vida do cidadão, como citologia, seres vivos, ecologia, genética, no entanto se tratados de forma descontextualizada, fazem com que o aluno não perceba a necessidade desses aprendizados para a vida comum.

Como já mencionado neste trabalho, o conteúdo de Ciências é muito abrangente e extenso. Portanto trabalhar todos os conteúdos se torna um desafio para o ensino regular, mas principalmente para EJA, pois o tempo disponível é bem menor. O período letivo da EJA dura

apenas seis meses, ou seja, a carga horária de aulas dessa modalidade é bem menor. Dessa forma, os conteúdos devem passar por um filtro e os de maior relevância são aqueles que estejam relacionados com o dia-a-dia dos alunos para que possam apropriar-se desses conhecimentos tornando-os instrumento de transformação pessoal e social.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho tem um caráter qualitativo. Dentro da perspectiva de pesquisas qualitativas, este estudo também classifica-se como descritivo, que de acordo com GIL (2002, pág. 42) se constitui pela caracterização de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relação entre as variáveis. A pesquisa descritiva se caracteriza pela utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionários e entrevistas.

Para responder as questões propostas, foi realizada uma pesquisa com os professores que lecionam Ciências para a Educação de Jovens e Adultos em quatro escolas do Município de Seropédica, região da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. O critério de escolha das escolas foi a proximidade com Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

As escolas utilizadas como cenário para esta pesquisa foram: Escola Municipal Panaro Figueira, localizada no bairro Jardim das Acácias no km 40; Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa, situada no bairro Boa Esperança; Escola Municipal Promotor de Justiça Dr. Andre Luiz Mattos Mag Peres, que fica no bairro Fazenda Caxias e por último a Escola Municipal Gilson Silva, localizada no bairro Santa Sofia.

Como supracitado, os sujeitos atuantes nesta pesquisa foram professores de Ciências que lecionam para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública do Município de Seropédica. O objetivo era trabalhar com todos os educadores de Ciências da EJA, respeitando o limite da amostra. Dessa forma foram coletadas informações de sete indivíduos. Vale ressaltar que esse número amostral se deve ao fato de que as escolas utilizadas como cenário para a pesquisa, apresentam em seu quadro de profissionais da EJA, de um a dois professores de Ciências.

Para a coleta dos dados foram aplicados questionários (ANEXO 1) para os professores de Ciências com intuito de analisar suas percepções sobre a EJA, bem como os desafios que encontram ao lecionar Ciências para esta modalidade de ensino. Além disso, foi feita uma busca por referenciais teóricos visando o embasamento da temática central do trabalho. Foram analisadas diretrizes e pareceres que norteiam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, leis e documentos oficiais que regulamentam essa modalidade de ensino e asseguram o direito ao acesso de toda população e, ainda, artigos e livros pertinentes ao assunto abordado.

4.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Segundo CHAGAS (2000) apud PARASURAMAM (1991) um questionário é tão somente um conjunto de questões, feitos para gerar dados necessários para se atingir os objetivos do trabalho. Sendo assim, ele deve ser elaborado de forma clara, evitando questões tendenciosas e que deem margem para erros de interpretação. Para FREITAS (2000) o questionário é um captador, um instrumento que vai nos colocar em contato com aquele que responde.

O questionário utilizado nesta pesquisa se constituiu em dez perguntas abertas, onde o respondente tinha liberdade para discorrer sobre a questão da forma que julgasse apropriada. De acordo com FREITAS (2000) questões abertas são formas de se obter respostas espontâneas e menos previsíveis, instituindo-se um aspecto positivo em pesquisas qualitativas. Todas as perguntas foram elaboradas visando o enlace com os objetivos gerais e específicos da pesquisa e tendo em vista concepções prévias.

Para analisar as respostas do questionário, foram definidas conjecturas com base no histórico da EJA no Brasil, nas diretrizes que norteiam essa modalidade, nas propostas nacionais para o ensino de Ciências Naturais e em tudo aquilo que já se conhecia anteriormente a obtenção dos dados. A análise foi feita dividindo as perguntas em categorias a fim de otimizar a triagem dos dados. Segundo GIL (2002) a categorização como forma de análise dos dados, se caracteriza como uma ferramenta eficaz para que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. O procedimento analítico dos resultados se baseou na construção de gráficos a partir das respostas obtidas com a aplicação dos questionários, visando à melhor visualização dos dados. Porém a análise se deu de forma flexível levando em consideração a dinâmica do discurso do sujeito.

As divisões categóricas do questionário foram: Experiência/Motivação, abrangendo as questões 1, 2, 3 e 4 (ANEXO 1) as quais se relacionam com tempo de lecionação e motivos que levaram a optar pela EJA; Desafios/Dificuldades, onde estão enquadradas as questões 5, 6, 7 e 8 (ANEXO 1) que abordam os principais problemas relacionados à prática docente e ensino de ciências para esta modalidade de ensino e por último a categoria Metodologia, na qual estão inseridas as questões 9 e 10 (ANEXO 1) cujo objetivo foi inquirir sobre metodologia e recursos utilizados em sala de aula.

4.2.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES

Para cada categoria foi elaborada uma figura apresentando todas as questões referentes ao tema. A fim de melhorar o entendimento e visualização das informações foram construídos gráficos.

Vale ressaltar que pelo fato das perguntas do questionário serem abertas a análise se baseou na frequência das respostas e não

nas respostas individuais. Sendo assim, pode ter ocorrido de um indivíduo ter dado mais de uma resposta para uma determinada pergunta, o que ampliou os dados da amostra.

As questões número 1 e 2 estruturalmente são bem semelhantes. Ambas objetivam saber sobre a experiência docente dos indivíduos estudados. A questão número 1 leva em consideração o tempo de carreira do professor e permite inferir sobre alguns aspectos que serão abordados mais adiante, como por exemplo, na questão 8 que fala sobre ensino regular contrapondo Educação de Jovens e Adultos. Já a questão 2 é mais específica, com intuito de saber sobre a experiência docente na modalidade de ensino EJA.

Por serem perguntas com um cunho objetivo, foi possível trabalhar com a média dos dados obtidos. Sendo assim as médias foram feitas separando o tempo de lecionação total (Ensino regular + EJA) e tempo de lecionação para EJA.

A questão número 3 visa inquirir sobre o porquê de lecionarem para EJA, saber o que os levou a trabalharem com este segmento. Essa questão permite fazer um paralelo sobre o perfil do educador que leciona para Educação de jovens e adultos. Foram citadas cinco motivações ao todo. Dentre essas cinco, duas apresentavam semelhanças quanto à causa e foram compiladas para facilitar o entendimento.

A questão número 4 se relaciona com a questão número 3 quanto ao objetivo da pergunta. Saber se os professores recebem alguma gratificação para trabalhar com esta modalidade, possibilitaria inferir sobre uma provável motivação pela EJA.

A questão 5 se relaciona estritamente com o comportamento dos alunos em sala de aula. Com base em experiências vivenciadas e na bibliografia consultada o intuito era saber quais eram os principais desafios, na visão do educador, quando o assunto era o comportamento dos alunos da EJA. Levando em consideração que uma das características marcantes da Educação de Jovens e Adultos é a pluralidade de idades e heterogeneidade das turmas, e que essa modalidade atende, ainda, ao público que não pôde concluir o ensino fundamental em idade própria em decorrência de sucessivas repetências.

Em relação à questão número 6, o objetivo era levantar as maiores dificuldades que os professores enfrentam ao ensinar Ciências. De acordo com o embasamento dos referenciais teóricos, algumas respostas eram esperadas como, por exemplo, conteúdo extenso para pouco tempo, falta de recursos didáticos, materiais e laboratório para aulas práticas.

A questão número 7 se relaciona com os conteúdos propriamente ditos. Se na pergunta anterior o questionamento era a cerca do ensino de Ciências de uma forma generalizada, aqui o objetivo é inquirir sobre os desafios encontrados com os conteúdos, mas visando a análise das dificuldades que os professores observam por parte dos alunos.

Finalizando a categoria Desafios/Dificuldades, a questão número 8 trata das possíveis diferenças que podem existir ao lecionar para EJA e para o Ensino regular. O intuito dessa pergunta era

justamente fazer um contraponto entre essas modalidades da Educação Básica frente a todas as outras questões levantadas. Tentando a partir do explicitado, justificativas para questões comportamentais dos alunos da EJA e ainda uma forma de saber um pouco mais sobre o perfil dos discentes da Educação de Jovens e Adultos.

As questões número 9 e 10 que encerram o presente questionário apresentam uma correlação, ao passo que uma investigou sobre a metodologia que os docentes utilizam e a outra sobre o uso de recurso e atividades diferenciadas. Durante a análise das respostas, observou-se certa confusão entre essas duas perguntas. Em alguns casos respostas que eram pertinentes a recursos utilizados foram respondidas na questão que tratava de metodologia. Uma discussão a cerca da elaboração dessas questões se fez necessária.

5. RESULTADOS

5.1 Análise das questões por categoria

5.1.1 Experiência/Motivação

1. Há quanto tempo o Sr.(a) leciona?
2. Há quanto tempo leciona para EJA?
3. Quais foram as suas motivações ao optar por este segmento de ensino?
4. O Sr(a) recebe alguma gratificação (salarial, férias, hora extra) para trabalhar com esta modalidade de ensino?

Figura 1. Questões agrupadas na categoria “Experiência/Motivação”

Com relação às perguntas de número 1 e 2 os dados obtidos foram:

	Tempo de lecionação total	Tempo de Lecionação na EJA
Professor 1	2 anos	1 anos e 5 meses
Professor 2	6 anos	2 anos
Professor 3	14 anos	6 anos
Professor 4	25 anos	10 anos
Professor 5	20 anos	2 anos
Professor 6	18 anos	8 anos
Professor 7	5 anos	2 anos

Figura 2.
Divisão do
tempo de
lecionação
total e
lecionação na
EJA.

Para melhor visualização dos dados as duas perguntas foram compiladas em um gráfico contendo as médias dos dados obtidos. Na primeira pergunta o número de anos de lecionação variou de 2 a 25 anos com média de 12,85 anos. Já na segunda pergunta os anos variaram de 1 ano e 5 meses a 10 anos, apresentando média de 4,5 anos, como mostrado no Gráfico 1.

Gráfico 1. Média da experiência profissional em anos.

Com relação à pergunta número 3, sobre as motivações, destacou-se: complemento de carga horária, onde se inclui trabalhar em outros horários; possibilidade de compartilhar experiências e vivências com alunos mais velhos e a vontade de trabalhar com adultos. (Gráfico 2)

Gráfico 2. Distribuição dos docentes de acordo com as motivações para lecionar na EJA.

Sobre a pergunta número 4 observou-se que nenhum dos educadores recebe algum tipo de gratificação, apenas o salário como professor efetivo. A resposta negativa foi unânime entre os sete respondentes.

5.1.2 Desafio/Dificuldades

5. Com relação ao comportamento dos alunos, quais são seus maiores desafios?
6. Sobre o ensino de Ciências, onde estão suas maiores dificuldades?
7. Com relação aos alunos, qual é o conteúdo que eles apresentam mais dificuldade?

8. Lecionar para turmas de EJA é diferente de lecionar para o ensino regular? Se sim, quais são essas diferenças?

Figura 3. Questões agrupadas na categoria Desafios/Dificuldades

A resposta mais frequente para a questão número 5 foi que os alunos se mostram desmotivados e desinteressados, sendo o grande desafio despertar o interesse pela disciplina. Outra resposta foi que o mau comportamento observado no ensino regular se estendia para a EJA, com destaque para o uso recorrente do celular e conversas excessivas. Entre as respostas apareceu também, de que o grande desafio é lidar com as diferenças de idade e consequentes níveis de aprendizado. E ainda de que não é observado casos de indisciplinas nas turmas de EJA. (Gráfico 3)

Gráfico 3. Distribuição das respostas sobre comportamento dos alunos em sala de aula.

Com relação à questão número 6 para fins analíticos todas as respostas relacionadas à ausência de recursos didáticos foram compiladas dentro de uma única resposta que abrange ausência de laboratório, falta de materiais e equipamentos. Vale ressaltar que alguns professores levantaram mais de uma dificuldade, ou seja, um único respondente pode ter enumerado mais de uma dificuldade, o que aumentou o número de dados plotados no gráfico.

Sendo assim as dificuldades destacadas foram: tempo escasso, ausência de recursos didáticos, despertar o interesse pelo conteúdo de ciências e dificuldades com a nomenclatura científica. (Gráfico 4)

Gráfico 4. Levantamento de dificuldades ao ensinar Ciências.

As respostas para a pergunta número 7 apresentaram-se de forma bem diversa e alguns docentes elencaram mais de uma dificuldade que observam em seus alunos. A resposta mais frequente relacionou-se com os conteúdos de Química e Física que são ministrados para o 9º ano do Ensino Fundamental, onde a maioria disse que os alunos apresentam dificuldade em apreender conceitos mais exatos e interpretá-los numa linguagem científica. Outra dificuldade que surgiu algumas vezes foi na classificação dos seres vivos seguida de interpretação do raciocínio científico. (Gráfico 5)

Gráfico 5. Levantamento das dificuldades que os alunos mais apresentam com relação aos conteúdos de Ciências pela ótica dos professores da EJA.

Na pergunta número 8 todos os docentes que responderam o questionário afirmaram que existem diferenças entre lecionar para o Ensino Regular e lecionar para EJA. Quando pedidos para elencarem quais seriam essas diferenças as respostas mais comuns foram que os alunos da EJA são mais maduros, mais responsáveis e participativos. Citaram que a linguagem e a metodologia devem ser adequadas ao público de mais idade e que a troca de experiências e vivências é bem grande entre alunos e professores. Outro ponto mencionado e que já havia sido ressaltado em outras respostas ao longo do questionário foi a questão do tempo, que é menor na EJA o que acaba dificultando na transmissão do conteúdo. E por último foi mencionado à necessidade que os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm de aplicarem o conteúdo visto em sala em seu cotidiano.

5.1.3 Metodologia

9. Qual a metodologia utilizada?
10. Traz algum tipo de recurso especial ou realiza alguma atividade diferenciada?

Figura 4. Questões agrupadas na categoria “Metodologia”.

Optou-se por trabalhar com as duas questões dessa categoria indissociadas, apresentando o resultado de ambas simultaneamente.

Sendo assim foi recorrente a utilização de aulas expositivas, com conteúdos descritos na lousa, utilização de livros didáticos e exercícios de fixação. Debates, exposição de vídeos e aulas práticas também foram mencionados por mais de um respondente. Menos frequentes foram os que disseram trabalhar com dinâmicas de grupo, pesquisas na internet, resumos digitalizados do conteúdo e ainda trabalho feito a partir de projetos.

Para construção do gráfico foram consideradas as seguintes respostas: aulas expositivas, conteúdo descrito na lousa, debates, aulas práticas, utilização de vídeos e exercícios de fixação. (Gráfico 6)

Gráfico 6. Metodologia e Recursos que os professores utilizam nas aulas.

De forma geral, os resultados obtidos através das análises dos questionários seguiram aquilo que era esperado tanto pelas observações advindas de experiências anteriores com estágios nesta modalidade de ensino (EJA) quanto pelo levantado na pesquisa bibliográfica. Houve algumas respostas que surpreenderam e se mostraram enriquecedoras para a discussão do presente trabalho.

6. DISCUSSÃO

Categoria: Experiência/Motivação

Nesta categoria buscou-se verificar a experiência profissional dos educadores e as motivações que os levaram a lecionar para a EJA. Com relação ao tempo de lecionação constatou-se que os professores possuem menor experiência na Educação de Jovens e Adultos. Um

dos pontos que devem ser destacados é a possível correlação entre experiência profissional e dificuldades para lecionar, ou seja, se professores mais experientes apresentam menores dificuldades.

De acordo com os testes aplicados por CASTRO & FLEITH (2008) professores com mais experiência profissional apresentaram desempenho superior na categoria “Flexibilidade” comparados com aqueles professores com menos experiência. Entendendo-se por flexibilidade, segundo palavras das autoras, a habilidade de olhar o problema sob diferentes ângulos e de mudar os tipos de proposta para solucionar um problema. Sendo assim os professores mais experientes são capazes de apresentar mais soluções diferentes para uma determinada situação do que os menos experientes.

É de se esperar que profissionais que estão em atuação há mais tempo, apresentem maior traquejo ao lidarem com situações adversas e quaisquer imprevistos que possam ocorrer. É inegável que a experiência profissional dos mais “antigos” é maior do que o profissional “mais recente”. Provavelmente já passaram por uma gama muito maior de situações e tiveram que contorná-las, buscando a melhor resolução. Entretanto não pode-se afirmar que essa questão seja regra, mas com base em estudos não só no âmbito educacional, é possível presumir o que CASTRO & FLEITH (2008) testaram.

Partindo desse pressuposto, pode-se fazer um paralelo da experiência profissional com a formação acadêmica dos professores que lecionam para EJA. O despreparo dos menos experientes pode residir no fato dos cursos nas Universidades voltarem pouco o olhar para esta modalidade de ensino. A profissionalização do educador da EJA está cada vez mais nuclear, tanto nas práticas educativas tanto nos fóruns de debate. As ações das Universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas, se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação (SOARES 2008).

O que se observa é um distanciamento entre o que é ensinado nas universidades e o que de fato ocorre na prática docente. Os recém formados nos cursos de Ciências Biológicas em sua maioria não estão preparados para lidar com os problemas com os quais se deparam na realidade escolar, principalmente em se tratando de Educação de Jovens e Adultos que apresenta muitas particularidades.

Contudo ao analisar os dados da presente pesquisa não foi possível afirmar por meio das respostas obtidas, que os professores mais experientes apresentam menos dificuldades, pois nas questões que abordavam os desafios e dificuldades enfrentados, observou-se entre aqueles com menos experiência e aqueles com mais experiência congruências nos problemas relatados, ou seja, algumas dificuldades apresentadas foram comuns a ambos os casos.

O outro ponto a ser discutido dentro da categoria “Experiência/Motivação” é sobre o que motivou os docentes a trabalharem com esta categoria. A possibilidade de receberem algum tipo de gratificação foi descartada como apresentado nos “Resultados” deste trabalho, ou seja, não há aumento salarial, não há aumento de férias e nem ganho por hora extra para os docentes que lecionam nessa

modalidade. Dessa forma, desconsideraram-se estes motes como motivações ao optarem pela EJA.

Quando a pergunta foi “Quais foram as suas motivações ao optar por este segmento de ensino?” obteve-se variadas justificativas. Entretanto a mais frequente foi complementar a carga horária, onde também está incluído o fato de trabalharem em outros horários. Apenas dois educadores disseram optar por essa modalidade em decorrência do público a que se destina. Segundo um destes professores, a motivação foi a possibilidade de “promover a educação dentro de uma faixa da sociedade, onde pudesse compartilhar experiências e vivências a história local”.

A EJA por suas características típicas acaba se tornando a última opção de trabalho de muitos educadores. A heterogeneidade das turmas, a necessidade de adequação dos conteúdos, o período letivo mais curto e o trabalho noturno podem ser fatores que contribuem para que os professores não se sintam motivados a trabalhar com esta modalidade. Porém a grande questão é que a EJA é muito marginalizada pela sociedade, inclusive pelos profissionais da educação. A visão preconceituosa segundo KUTTER & EICHLER (2011) advém do pensamento por parte dos educadores, de que lecionar para EJA significa conviver com privações, atrasos, problemas de aprendizagem etc. A palavra heterogeneidade, que é uma característica marcante nesta modalidade, costuma ser encarada, na maior parte das vezes, como um problema ou algo negativo.

O histórico dessa modalidade no Brasil corrobora para a visão negativa que a sociedade possui sobre a EJA. É notório que os esforços para promover uma educação de qualidade dentro da Educação de Jovens e Adultos sempre foram escassos. O poder público lida com a EJA como sendo um segmento de caráter compensatório e não como uma modalidade da Educação Básica, dotada de especificidades e características próprias que não devem ser negadas. Todas essas marcas históricas reforçam o estigma que o público dessa modalidade carrega. Além de lidarem com a exclusão social e econômica, que geralmente os afetam, esses alunos precisam ainda lidar com a exclusão dentro do ambiente escolar. Que é um local democrático e que contribui para integralização do sujeito na sociedade.

Com a análise dos dados ficam notórias as nuances no decorrer do discurso dos sujeitos da presente pesquisa. O observado é que a maioria não opta por este segmento pelo desejo de trabalhar com EJA, mas sim pela necessidade de complementar a carga horária de serviço e por ser a oportunidade de complementar a renda, visto que possuem os outros horários preenchidos com o ensino regular. Provavelmente esse fato está relacionado com o estereótipo que a EJA possui como foi explicitado no parágrafo acima.

Outro ponto que deve ser considerado é a questão da desvalorização do educador. Para SANTOS (2005) aspectos como o rápido processo de proletarização dos professores, a desvalorização profissional e a situação degradante da condição do ensino seguramente afetam as atividades de docência. Sob essa ótica, tem-se observado um decréscimo no número de jovens estudantes que optam por essa carreira. GATTI (2009) afirma que, em muitos casos, a

atividade docente representa alguma possibilidade de oferta de trabalho a partir de um curso de formação que é visto como acessível o que faz com que alguns alunos ingressem em cursos de Pedagogia e Licenciaturas sem que haja um real interesse pela docência.

Tendo em vista a visão preconceituosa que paira sobre a EJA, aliado ao desestímulo que a carreira docente sofre, é presumível que a maioria dos professores que responderam ao questionário desta pesquisa não tenha optado trabalhar com esta modalidade preferencialmente.

Categoria: Desafios/Dificuldades

Nessa categoria são explicitados os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes com relação ao comportamento dos alunos, ao ensino de Ciências, aos conteúdos e trata ainda das possíveis diferenças entre o Ensino Regular e a EJA.

Com relação ao comportamento dos alunos, a resposta mais frequente foi que eles se mostram muito desmotivados e desinteressados, sendo relatado ainda, que muitos têm comportamento apático nas aulas. Os sujeitos da EJA apresentam características particulares e que devem ser levadas em consideração ao lecionar para este segmento. A maior parte desses alunos são trabalhadores que buscam melhorias em sua vida profissional. Dessa maneira, SILVA (2010) afirma que as pessoas jovens e adultas ao retornarem para o espaço formal de educação, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar de fora do processo de construção do saber vivenciado na escola.

Para os alunos trabalhadores permanecer no ambiente escolar motivado é um grande desafio. Muitos vão para a sala de aula depois de um dia intenso de trabalho, estão cansados e estar ali é uma barreira que estão transpondo. Quando se deparam com um ambiente escolar desfavorável se tornam apáticos e desmotivados.

Partindo desse princípio é importante que os conteúdos estejam relacionados com a vida do aluno, para que eles possam ver sentido naquilo que está sendo ensinado. No momento em que o aluno não consegue apropriar-se do conteúdo e associá-lo a sua vivência, ele perde o interesse e seu comportamento se torna indiferente diante da disciplina. Para GEGLIO & SANTOS (2011) o método de ensino deve contemplar uma dinâmica que envolva os alunos em questões relacionadas à cotidianidade, ou seja, o ensino deve visar à resolução de problemas derivados da imediatividade da vida prática.

Outro aspecto relevante dentro desta categoria foi à questão da heterogeneidade das turmas da EJA. De acordo com um dos docentes que participaram da pesquisa, um dos maiores problemas é “conseguir ensinar públicos diferentes, digo jovens e adultos num mesmo espaço”. Quando se tem dentro de sala uma diversidade muito grande, principalmente em idade, implica em diferentes níveis de aprendizagem e diferenças comportamentais e ainda cabe ressaltar uma grande diferença nas perspectivas que esses alunos apresentam

com relação ao curso da EJA. Muitos que estão ali anseiam apenas pelo diploma, outros buscam melhoria na escolarização para se saírem melhor no emprego e tem ainda aqueles que buscam por um ambiente de socialização diferente dos que estão acostumados. O conjunto desses fatores reflete na forma como esse aluno encara os estudos e como se porta diante dos conteúdos.

De acordo com SANTANA & FERREIRA (2012) vem ocorrendo nas turmas de EJA o fenômeno da “juvenilização”, ou seja, é crescente o número de jovens com faixa etária bem baixa inseridos nessa modalidade, em decorrência das deficiências do sistema educacional como evasão e repetências. Sendo assim muitos são “empurrados” para o ensino noturno e acabam repetindo os mesmos comportamentos do ensino regular. Segundo relato de um respondente “muitos alunos estão na EJA por conta do mau comportamento no Ensino Regular, que continua no turno da noite”. A Indisciplina contribui negativamente para a dinâmica das aulas, dispersando aqueles que querem prestar atenção e dificultando o trabalho do professor, que precisa intervir diversas vezes no decorrer da aula. Se configurando como uma grande dificuldade para o docente ao lecionar nesse ambiente.

Em muitos casos, a heterogeneidade acaba criando uma polarização dentro da turma, onde observa-se a divisão entre os alunos mais adultos e dos alunos mais jovens. Essa divisão não baseia-se apenas no quesito idade, mas também na maturidade, na forma como encaram a disciplina, motivação e principalmente no comportamento, como citado no parágrafo acima. E o professor precisa lidar com essa polarização de forma que o conteúdo atinja todos os alunos, seguindo as características de aprendizagem individuais.

Para GADOTTI (1995) é comum que o aluno da EJA apresente-se temeroso, sinta-se ameaçado, precise ser estimulado, criar “auto-estima”, pois sua ignorância lhe traz tensão, angústia e senso de inferioridade. Portanto é preciso criar um ambiente em que o aluno se sinta confortável para verbalizar suas experiências, onde o professor trabalhe com os saberes que o aluno traz consigo e de maneira que aquilo que está sendo ensinado possa fazer sentido para a vida do aluno. Dessa forma, o interesse pela disciplina acaba sendo despertado e o conhecimento adquirido. Segundo SANTOS (2005) o ensino de Ciências representa a chance dos jovens e adultos conquistarem melhores condições de trabalho visto que eles demonstram a urgência em compreender aspectos do desenvolvimento científico e tecnológico.

Sobre o ensino de Ciências a maior dificuldade apresentada se relaciona com a ausência de recursos, principalmente para a realização de aulas práticas. Um dos problemas relatados foi a falta de laboratório. É sabido que atividades práticas contribuem positivamente para a aprendizagem de conteúdos científicos. Quando os alunos entram em contato com o objeto de estudo, seja através de experimentos ou simples observações, os conteúdos teóricos são mais assimilados VIEIRA (2005). Segundo ZIRMMERMANN (2005) atividades experimentais, em sala de aula ou em laboratórios, têm sido consideradas como essenciais para aprendizagem científica.

No entanto, deve-se deixar claro que as atividades laboratoriais forem puramente demonstrativas, ou seja, restringirem-se apenas à repetição de metodologias que levarão a um resultado pronto e acabado, não trarão nada de novo para os alunos e, portanto, não haverá uma aprendizagem significativa. (SANTOS 2005)

Entretanto a ausência de laboratórios não foi a única dificuldade relatada. Falta de materiais didáticos apropriados para essa modalidade de ensino e ausência de recursos foram citados. Todas essas questões se mostram um grande desafio para os educadores da EJA. Muito se fala a respeito da prática docente e de como deve ser a postura do “verdadeiro” educador, mas as condições de trabalho devem ser levadas em consideração. Desenvolver atividades diferenciadas dentro dessa perspectiva se torna uma grande dificuldade.

O quesito tempo também foi levantado. O período letivo na EJA é semestral e não anual como no Ensino Regular. Tendo em vista que os conteúdos de Ciências são bastante extensos até para o Ensino Regular que dispõe de mais tempo que a EJA, trabalhá-los em sua totalidade na Educação de Jovens e Adultos se torna praticamente impossível. Sendo assim é necessária uma seleção, com vistas à redução dos conteúdos. O professor deve selecionar aqueles assuntos que julgar mais relevantes, consequentemente conteúdos são deixados de lado (GEGLIO & SANTOS 2011).

O professor, independente do seguimento para o qual leciona, deve seguir um currículo mínimo estabelecido pelas diretrizes para aquele ano, isto é, existem conteúdos básicos que devem entrar no plano de curso e no planejamento das aulas. Porém, ao analisar a questão do período letivo da EJA observa-se que esse entrave pode gerar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. A preocupação exacerbada com o conteúdo e o receio de não conseguir cumprir com o programa estabelecido pode acarretar num ensino padronizado, pouco voltado para as necessidades e anseios dos alunos o que é refletido diretamente na aprendizagem.

SALUSTIANO (2010) afirma que a imposição de significativo volume de conteúdos, sem o devido tratamento pedagógico, tem-se tornado um dos aspectos que mais dificultam a aprendizagem, principalmente na área de Ciências, que abrange a inter-relação com outras áreas de conhecimento e a necessidade de apropriação de terminologias e descrições científicas.

Despertar o interesse dos alunos pela disciplina também foi mencionado dentro de “dificuldades no ensino de Ciências”. Algumas discussões a cerca desse assunto já foram feitas em outros momentos desta pesquisa. Porém é relevante dizer que os conteúdos de Ciências podem ser muito interessantes se abordados de forma menos mecanicista e se o professor for além da “fixação” de conteúdos. Para tal, conhecer o público para o qual se leciona e entender seus anseios é fundamental. Dessa forma, problematizar os conteúdos, levando os alunos a refletirem é uma saída eficaz na Educação de Jovens e

Adultos. De acordo com o Caderno de Ciências para EJA (2010) identificar problemas, elaborar perguntas sobre eles e pensar hipóteses sobre suas causas e possíveis soluções são tarefas que os alunos jovens e adultos realizam no cotidiano, ainda que muitas das vezes não saibam nomear esses procedimentos. Sendo assim, explorar ações como estas seriam uma forma de colocá-los como agentes do próprio conhecimento e motivá-los na aquisição do conteúdo.

Um dos respondentes desta pesquisa levantou nesse quesito a dificuldade em trabalhar com a nomenclatura científica. Os conteúdos biológicos são “lotados” de conceitos próprios e nomes científicos, em muitos casos é possível que o aluno tenha conhecimento sobre o que está sendo estudado, porém de uma forma simplista. O professor lidará a todo o momento com concepções populares a cerca de muitos assuntos relacionados à Ciências, mas é importante que o conhecimento científico não seja imposto ao aluno em detrimento do conhecimento popular. Em contrapartida o conhecimento científico não pode ser negligenciado por acreditar que os alunos não são capazes ou não estão prontos para receberem esse tipo de informação.

Uma forma de amenizar essa dificuldade é trazer o conteúdo científico o mais próximo possível do aluno. Segundo o Caderno de Ciências para EJA (2010) embora os alunos saibam conceitos científicos básicos, frequentemente não conseguem utilizá-los adequadamente, seja na prática escolar, seja na sua vida cotidiana. Isto porque decoram definições, postulados e exemplos sem necessariamente ter entendido seu significado.

No âmbito dos conteúdos a maior dificuldade relatada, ou seja, a resposta mais frequente foi de que os alunos apresentam mais dificuldade com os conteúdos de Química e Física, que pertencem à grade curricular do 9º ano do Ensino Fundamental. É sabido que conteúdos relacionados a disciplinas exatas despertam muitas dificuldades nos alunos. Conceitos químicos e físicos são de fato complexos, muitas vezes requerem certo nível de abstração para que possam ser entendidos. Um dos problemas pode residir no fato dos alunos só verem esses conteúdos ao final do Ensino Fundamental, o que pode gerar excesso de conteúdos para tão pouco tempo.

Outro ponto que merece destaque é com relação à formação do professor de Ciências. Geralmente os professores que irão trabalhar com Física e Química no 9º ano são os que cursaram licenciatura em Ciências Biológicas. Dessa forma, encaram a necessidade de ensinar os conteúdos de Química e Física como um grande desafio, visto que o curso de graduação não os prepara para tal. Logo, pode-se presumir que a dificuldade não se encontra apenas nos alunos que não conseguem aprender, mas também nos docentes que, geralmente não estão preparados para abordarem esses conteúdos.

Uma boa forma de trabalhar com os conteúdos de Química e Física, segundo o Caderno de Ciências para EJA (2010) é diversificar as fontes de informação utilizadas, como, por exemplo, a experimentação. Citando ainda que para assuntos ligados ao Meio Ambiente, trabalhar com a observação os tornam mais assimiláveis. Quando o aluno entra em contato com variadas fontes de informação ele se torna capaz de desenvolver muitos procedimentos.

Outra resposta frequente sobre conteúdos que os alunos apresentam dificuldades foi na parte de classificação dos seres vivos. De acordo com o Caderno de Ciências para EJA (2010) um dos pontos criticáveis é que os assuntos de Biologia são pautados com ênfase na classificação dos seres vivos e não nas suas interações com o meio ambiente. Dessa forma a classificação dos seres vivos é tida meramente como um conteúdo visto em sala de aula, mas que não tem sentido para o cotidiano do aluno. Muitas vezes decoram as classificações sem de fato se apropriarem do conteúdo.

Outros conteúdos foram mencionados como citologia, histologia e solo, entretanto apareceram em menor frequência e podem ser atribuídas as características particulares de casa turma.

Quando o questionamento foi sobre haver diferenças entre o Ensino Regular e a EJA, todos os professores responderam que sim e citaram quais seriam essas diferenças. A maioria das respostas foi com relação à linguagem e a metodologia que deve ser adequadas ao público adulto e muitos disseram que os alunos da EJA são, em geral, mais disciplinados e responsáveis que os alunos do Ensino Regular. Essas respostas já eram esperadas visto que a questão da idade e vivência dos alunos é um fator relevante ao lecionar para EJA. De fato muitos alunos já estão inseridos no mercado de trabalho, muitos têm famílias sob sua responsabilidade e a postura perante a escola é mais madura, a perspectiva deles é maior se comparada com os alunos de Ensino Regular. Para um dos docentes os alunos da EJA “demonstram mais interesse e são mais participativos, pois a maioria já tem um histórico, uma ‘bagagem’ e estão realmente dispostos a aprender”.

A questão da adequação da linguagem é um ponto que deve ser destacado. De acordo com um dos professores “a linguagem precisa ser adequada de acordo com a faixa etária da turma”. Deve-se evitar a abordagem infantil que muitos professores utilizam na EJA, ainda que esse fato esteja atrelado ao despreparo para lecionar nesta modalidade. Já SANTANA & FERREIRA (2012) afirmam que o aluno adulto não pode receber a mesma educação de uma criança, cuja a história de vida ainda está começando.

Os sujeitos da EJA são pessoas com vivências acumuladas e maior experiência de vida e isso não deve ser ignorado dentro da sala de aula. Segundo PRAZERES & BERENBLUM (2012) os professores, em muitos casos, planejam suas aulas e utilizam materiais didáticos inadequados ao ensino de jovens e adultos, desconsiderando as reais condições e necessidades desses alunos. As autoras atribuem esse fato à falta de formação adequada aos educadores que atuam nessa modalidade, que na maioria dos casos são orientados somente para trabalhar com crianças.

Uma diferença marcante entre a EJA e o Ensino Regular é o período letivo. A EJA dispõe de um tempo muito menor para trabalhar os conteúdos. E essa foi uma resposta mencionada durante o questionário. GEGLIO & SANTOS (2011) afirmam que pelo fato do período letivo corresponder a um semestre, é preciso que os conteúdos de aprendizagem sejam selecionados a partir de uma análise de prioridade, o que nem sempre garante que os alunos terão acesso aos conteúdos “mais importantes” para eles. A partir do momento que uma seleção de conteúdos mais rigorosa é necessária, o risco de

assuntos relevantes ficarem de fora é muito grande. Por isso que de acordo com o Caderno de Ciências para EJA (2010) ao selecionar conteúdos, deve-se pensar naqueles mais relevantes do ponto de vista social, cultural e científico, sendo imprescindível conhecer a realidade dos alunos para discernir quais assuntos merecem destaque.

Categoria: Metodologia

Dentro dessa categoria buscou-se investigar a metodologia utilizada pelos professores e se faziam uso de algum recurso didático diferenciado. Antes de discutir os resultados obtidos, é necessário fazer uma análise crítica das questões pertencentes a esta categoria.

Como já mencionado em outros momentos deste trabalho, as perguntas do questionário aplicado se constituíam em questões abertas onde o respondente podia discorrer livremente sobre o que estava sendo examinado. Optou-se por esse método, justamente pela possibilidade de obter respostas mais elaboradas do que meros “sim” ou “não” e pelo trabalho se caracterizar como uma pesquisa qualitativa. Mas no momento da análise, observou-se que em algumas questões houve confusão em relação ao que estava sendo questionado. Como no caso das perguntas de número 9 e 10 do questionário (ANEXO 1). Muitos docentes responderam sobre recursos na pergunta que dizia respeito a metodologia e vice-versa.

Durante a elaboração destas perguntas não foi observado que poderiam gerar ambiguidade e dar margem a respostas muito semelhantes para ambas. Sendo assim, seria necessária maior clareza do que estava sendo proposto com a referida pergunta. Por essa razão, optou-se por apresentar os dados das duas questões compilados para melhor visualização e entendimento.

A maioria dos docentes afirmou trabalhar com aulas expositivas, utilizando a lousa para exposição do conteúdo e aplicação de exercícios de fixação. Foram relatados também a utilização de resumos, debates sobre o assunto, aulas práticas e exposição de vídeos. Todavia, esses dados apareceram em menor número. Os métodos relatados com maior frequência podem ser considerados como tradicionais. Não pretende-se aqui, colocar em xeque a validade das metodologias utilizadas mas sim discutir, com base nos dados, justificativas para os problemas mencionados durante a realização desta pesquisa.

Em diferentes momentos deste trabalho foi levantada a questão do aluno jovem e adulto se sentir desmotivado e desinteressado pela disciplina. Analisando os dados obtidos referentes à metodologia, pode-se presumir que esse seja um dos pontos que justifique o desinteresse dos alunos. O campo das Ciências é muito vasto e possibilita a realização de inúmeras atividades diferenciadas que contribuem para a aprendizagem dos alunos colocando-os em contato com objeto de estudo, de forma que consigam relacioná-los com o seu cotidiano. Entretanto o observado é que poucos foram os professores que trabalham dentro de uma proposta metodológica menos tradicional.

Para o Caderno de Ciências Naturais na EJA (2010) uma das formas de trabalhar Ciências, é trazer notícias de descobertas recentes veiculadas na mídia para debate em sala de aula [...] assuntos polêmicos e de relevância científica também podem ser desenvolvidos por meio de problematização conduzida pelo professor, promovendo a reflexão, a troca de idéias e o confronto de opiniões entre os alunos. Porém não foi observado em nenhuma resposta o uso de textos, artigos ou notícias da atualidade como recurso para as aulas.

A utilização de recursos midiáticos também é uma alternativa válida no ensino de Ciências para jovens e adultos. Segundo SALUSTIANO (2010) a inserção da mídia no contexto desses alunos, possibilita uma maior participação do professor no processo de ensino-aprendizagem e ferramentas áudios-visuais tornam as aulas mais atrativas e interativas, contribuindo assim para a produção e assimilação do conhecimento dos alunos.

Muitos alunos que estão inseridos na EJA utilizam a televisão como fonte de informação. Notícias sobre doenças, genética e questões ambientais aparecem a todo o momento em noticiários e se tornam realidade para a maioria deles. Sendo assim, trazê-las para a sala de aula é uma alternativa no âmbito de despertar o interesse dos alunos para uma disciplina que está a todo o momento presente no cotidiano. Explorá-las e debate-las coloca o conhecimento científico próximo ao aluno que anseia pela praticidade dos conteúdos.

A pouca utilização de aulas práticas pode estar relacionada com a ausência de laboratórios e de equipamentos para a realização de experimentações que já foram citados neste trabalho. Essas questões já foram discutidas em outros momentos desta sessão, porém é válido ressaltar o quanto essas atividades são enriquecedoras para o ensino-aprendizagem de conteúdos científicos. Para BUCK (2010) os alunos devem ser colocados em situações experimentais que se transformam em desafios que os levam a *insights* que estão além da linguagem.

Os dados obtidos nesta categoria corroboraram para a ideia de que a metodologia utilizada é, provavelmente, uma das causas do desinteresse dos alunos pela disciplina de Ciências. Tudo o que foi estudado, analisado e discutido aponta para uma correlação entre metodologia e desinteresse dos alunos. Onde métodos tradicionais, mecanicistas, reducionistas, fragmentação, descontextualização acarretam, quase sempre, em fracasso dos alunos jovens e adultos. Entretanto é leviano reduzir toda essa problemática apenas a questões metodológicas, sabe-se que a solução para os problemas da EJA vão muito além da prática docente.

7. CONCLUSÃO

Os resultados obtidos através desta pesquisa, bem como a análise dos mesmos, demonstrou que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da Educação Básica dotada de especificidades, que necessita ser repensada e colocada em voga nas discussões pedagógicas. O contingente de informações que se tem a respeito desse segmento de ensino precisa aumentar, a fim de mitigar as dificuldades que professores e alunos enfrentam durante o processo de ensino-aprendizagem. É necessário que as Universidades amplifiquem o olhar para esta modalidade, abrindo espaços para reflexões e centralizando o tema.

Conclui-se que entre os profissionais abordados a experiência de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos é menor em comparação com a experiência de lecionação como um todo. E que a maioria dos docentes que participaram da pesquisa optaram por essa modalidade de ensino a fim de complementar a carga horária e não pelo desejo de lecionar para este público.

Com relação às maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes sujeitos desta pesquisa, destacou-se a questão do desinteresse e desmotivação dos alunos, sendo um dos grandes desafios despertar a aprendizagem dos mesmos. A heterogeneidade das turmas foi outro ponto relevante, apontado em diversos momentos como uma das maiores dificuldades ao lecionar para este segmento.

No que se refere ao ensino de Ciências, a dificuldade que se instaura é quando precisa-se lecionar Ciências sem o auxílio de mecanismos práticos. O ponto crucial relacionou-se com a ausência de recursos didáticos destacando-se a questão da inexistência de laboratórios e equipamentos para atividades práticas.

Ultimou-se que as maiores dificuldades estão nos conteúdos que apresentam características exatas, onde o raciocínio lógico-matemático se faz necessário. Sendo mencionado ainda, que estas dificuldades são mais acentuadas nos alunos mais velhos, público onde também foi observada dificuldades em interpretar conceitos científicos. Relacionou-se esta dificuldade com a formação do professor de Ciências do Ensino Fundamental e estudos mais aprofundados nessa área se fazem necessários.

Foi possível afirmar que existem diferenças entre lecionar para EJA e lecionar para o Ensino Regular, principalmente com relação à maturidade e responsabilidade dos alunos e com a questão do tempo

para trabalhar os conteúdos. Conclui-se também que são necessárias adequações na linguagem e na metodologia para trabalhar com jovens e adultos. Levando sempre em consideração a história de vida do aluno e toda a bagagem de conhecimentos que eles já possuem.

No âmbito das abordagens metodológicas observou-se que a maioria utiliza de métodos tradicionais, sem muita inovação e sem uso de recursos diferenciados nas aulas. Inferiu-se que uma das causas da desmotivação dos alunos está relacionada com questões metodológicas desfavoráveis ao ensino de jovens e adultos.

A respeito da formação do professor de Ciências da EJA, fica clara a necessidade de uma formação consistente que possibilite reflexões mais profundas sobre a prática docente, com o intuito de ressignificar sua atuação frente a esta modalidade que exige um trabalho peculiar, que atenda as necessidades dos educandos

Em tempo, é válido ressaltar que a presente pesquisa é uma oportunidade de ampliar o escopo de informações e discussões sobre uma modalidade de ensino marcada historicamente por descaso e relegação. Dessa forma, buscou-se trazer a partir da ótica dos docentes, problemas no ensino de Ciências para jovens e adultos que precisam ser avaliados e repensados, mas para que isso ocorra, é necessário que antes eles sejam expostos. Contudo outros estudos acerca desta temática se fazem imperiosos. O aprofundamento das questões, principalmente referindo-se ao ensino de Ciências é o idealizado, abrangendo número maior de docentes e ampliando o universo da pesquisa para o outro lado do processo: os discentes.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J. S, FREIRE, I ; CARVALHO, E. & ANDRÉ, M. J. **O Lugar da Afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores.** Sísifo/ Revista de Ciência da Educação, n. 8, Jan-Abr, 2009.

BARREIRO, I. M. F. **Educação Rural Capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação da classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989.

BRASIL. **Caderno de Ciências Naturais na Educação de Jovens e Adultos.** Proposta Curricular para o segundo seguimento, v. 3. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_ciencias.pdf> Acesso em: 13 mai. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 11/2000** sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília 2000.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934:** promulgada em 17 de setembro de 1934. Disponível em:
< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 23 fev. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 9.513**, de 25 de agosto de 1945. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 23 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em:

< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 15 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2015.

BUCK, N. **O Ensino de Ciências para o Novo Milênio**. In: Garava, Wilson Galego: Guedes, Álvaro (Org.) Núcleo de Ensino. São Paulo: Pró Reitoria de Graduação, 2003, p. 169.

BUENO, M. A. P. **Os Olhares sobre a EJA: Um Estudo de Caso com Educadores de Biologia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.

CASTRO, J. S. R & FLEITH, D. S. **Criatividade Escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 12, n. 1, p. 101-118, Jan/Jun, 2008.

CHAGAS, A. T. R. **O Questionário na Pesquisa Científica. Administração On-line: Prática – Pesquisa – Ensino**, v. 1, n. 1, Jan/Fev/Mar, 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm> Acesso em: 21 jun. 2015.

DI PIERRO, M. C ; JOIA, O & RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Caderno Cedes, ano XX, nº 55, nov. 2001.

FERNANDES, G. W & VIOLA, M. F. **Concepção de Professores sobre o Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos**. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

FREIRE, P. **A Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: EGA, 1996.

FREITAS, H. **Análise de Dados Qualitativos: Aplicações e Tendências Mundiais em Sistemas de Informação**. Revista de Administração da USP, v. 35, n. 4, p. 84-102, São Paulo, SP, 2000.

GADOTTI, M. **Estado e Educação Popular**. Texto revisado da Conferência da UNESCO ADULT LITERACY: AN INTERNATIONAL URBAN PERSPECTIVE. Nova Iorque, 1992.

GATTI, B. A. (org). **A Atratividade da Carreira Docente no Brasil**. Revista Escola, São Paulo, SP, out. 2009. Disponível em: < [ttp://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf)> Acesso em: 23 mar. 2015.

- GEGLIO, P. C & SANTOS, R. C. **As Diferenças entre o Ensino de Biologia na Educação Regular e na EJA.** Interfaces da Educação, v. 2, n. 5, p. 76-92, Paranaíba, MS, 2011.
- GERHARD, A. C & FILHO, J. B. R. **A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 17, n 1, p. 125-145, 2012;
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed, São Paulo: Atlas, 2002.
- HADADD, S & DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-130, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> Acesso em: 25 mar. 2015.
- KUTTER, A. P. Z & EICHLER, M. L. **A Educação em Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Etnografia de uma Experiência Biocêntrica na Escola.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 11, n. 2, 2011.
- PARANÁ. **Caderno de Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba, PR, 2006. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/cartilha_EJA_final.pdf> Acesso em: 14 fev. 2015.
- PRAZERES, P. W & BERENBLUM, A. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, vozes e identidade.** Revista PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, n. 11. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.
- SALUSTIANO, G. M. M & SILVA, S. R. P. **Contribuições da Mídia para o Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos – EJA.** Anais do V EPAL. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/CONTRIBUICOES-DA-MIDIA-PARA-O-ENSINO-DE-BIOLOGIA-NA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS---EJA-.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2015.
- SANTANA, C. V ; FERREIRA, K, I, F, C. **Comparação Entre um Perfil da EJA Estudado na “Teoria” e um Perfil da EJA Observado na “Prática”.** Revista PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, n. 11. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.
- SANTOS, P. O ; BISPO, J. S & OMENA, M. L. R. A. **O Ensino de Ciências Naturais e Cidadania sob a Ótica de Professores Inseridos no Programa de Aceleração de Aprendizagem da EJA – Educação de Jovens e Adultos.** Ciência & Educação, v. 11, n. 3, p. 411-426, 2005.
- SCOCUGLIA, A. C. **Sistema Paulo Freire: Uma Experiência Pioneira e o Golpe Militar de 1964.** Histórias Inéditas da Educação Popular: do Sistema Paulo Freire aos IMPs da Ditadura, 2ª edição, São Paulo: Cortez /EdUFPB/IPF, 2001
- SILVA, J. A. **Um Estudo sobre as Especificidades dos (as) Educandos (as) da EJA nas Propostas Pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: Tudo Junto e**

- Misturado!** Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.
- SOARES, L. **O Educador de Jovens e Adultos e sua Formação.** Educação em Revista, nº 47, Belo Horizonte, Jun. 2008.
- STRELHOW, T. B. **Breve História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, n. 38, p. 49-59, Jun. 2010.
- TEIXEIRA, F. C. Ensino de Biologia e Educação de Jovens e Adultos: **Possibilidades, Encontros e Desencontros na sala de aula.** Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas). Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.
- UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos.** Hamburgo, Alemanha, julho de 1997.
- VIEIRA, V ; BIANCONI, M. L & DIAS, M. **Espaços não-formais de Ensino e o Currículo de Ciências.** Ciência e Cultura, v. 57, n. 4, Out/Dec, 2005.
- ZIMMERMANN, L. **A Importância dos Laboratórios de Ciências para Alunos da Terceira Série do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

9. ANEXOS

Anexo 1 – Questionário

Questionário:

1. Há quanto tempo o Sr.(a) leciona?
2. Há quanto tempo leciona para EJA?

3. Quais foram as suas motivações ao optar por este segmento de ensino?

4. O Sr(a) recebe alguma gratificação (salarial, férias, hora extra) para trabalhar com esta modalidade de ensino?

5. Com relação ao comportamento dos alunos, quais são seus maiores desafios?

6. Sobre o ensino de Ciências e Biologia, onde estão suas maiores dificuldades?

7. Com relação aos alunos, qual é o conteúdo que eles apresentam mais dificuldade?

8. Lecionar para turmas de EJA é diferente de lecionar para o ensino regular? Se sim, quais são essas diferenças?

9. Qual a metodologia utilizada?

10. Traz algum tipo de recurso especial ou realiza alguma atividade diferenciada?