

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

KAREN MARTINS LIMBERGER

**IDEIAS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Porto Alegre

2013

KAREN MARTINS LIMBERGER

**IDEIAS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Valderez Marina do Rosário Lima

Coorientador: Prof.^a Dr.^a Renata Medina da Silva

Porto Alegre

2013

Fontes de Catalogação

L733i Limberger, Karen Martins

Ideias que fundamentam a prática pedagógica de professores de ciências da educação de jovens e adultos / Karen Martins Limberger. – Porto Alegre, 2013.

134 f.

Diss. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Faculdade de Física, PUCRS.

Orientador: Prof^a Dr^a Valderez Marina do Rosário Lima.
Co-orientador: Prof^a Dr^a Renata Medina da Silva.

1. Educação. 2. Prática de Ensino. 3. Pedagogia. 4. Ciências – Ensino. 5. Educação de Jovens e Adultos I.

Lima.

Bibliotecário Responsável

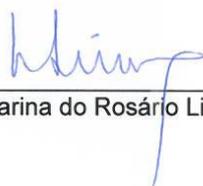
Ginamara de Oliveira Lima
CRB 10/1204

KAREN MARTINS LIMBERGER

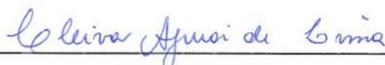
**IDEIAS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

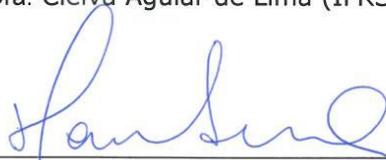
Aprovado em 21 de março de 2013, pela Banca Examinadora.



Dra. Valderez Marina do Rosário Lima (Orientadora – PUCRS)



Dra. Cleiva Aguiar de Lima (IFRS)



Dra. Maria Inês Corte Vitória (PUCRS)

*Este trabalho é especialmente dedicado
aos professores que lecionam na EJA e buscam incentivar
a reflexão e auxiliar os alunos com a prática pedagógica.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me guiou e protegeu com muita luz em todos os momentos de minha vida, especialmente nesta caminhada.

À minha família, aos meus pais Ilmo e Rosane e irmão Lucas, pelo apoio e incentivo à minha carreira e formação profissional e por estarem sempre presentes, torcendo pela minha vitória, mesmo a distância. A vocês, a minha gratidão.

Ao meu namorado Vinícius, que o tempo todo me incentivou nesta trajetória, auxiliando-me na superação dos obstáculos, pela paciência, compreensão e carinho.

À minha orientadora Valderez Marina do Rosário Lima e à minha coorientadora Renata Medina da Silva, pela orientação amigável, serena e rigorosa e pelos ensinamentos proporcionados durante o convívio da construção da dissertação. Agradeço também pelo auxílio e os conselhos recebidos nos momentos de indecisão, mostrando caminhos a seguir.

Ao Conselho de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), que oportunizou meus estudos no Mestrado por meio da bolsa.

Aos meus amigos pelo companheirismo e pelas conversas, que se tornaram verdadeiras partilhas, de caráter tranquilizador e fortalecedor nos momentos de estudo, leitura e escrita.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela socialização de experiências, que resultaram em um grande aprendizado.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pela gentileza e pelo apoio nos serviços prestados nesses dois anos.

Em especial, agradeço a disponibilidade e atenção dos professores entrevistados nesta pesquisa, sem os quais a realização desta investigação não teria sido concretizada.

Enfim, a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente nesta caminhada.

RESUMO

O estudo relativo às ideias que fundamentam a prática pedagógica de professores de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscou compreender como os docentes embasam, planejam e executam as aulas nessa modalidade de ensino, visto que é composta por turmas heterogêneas, que englobam muita diversidade e especificidade. O levantamento das ideias dos professores teve como ponto de partida uma entrevista gravada semiestruturada, que posteriormente foi transcrita e cujos dados foram, posteriormente, avaliados por meio da análise textual discursiva. Com base nessas informações, constatou-se que os professores de Ciências da EJA utilizam como fonte bibliográfica para planejamento das aulas o livro didático do ensino regular, por considerar que os conteúdos presentes no livro da EJA estão estruturados de forma integrada e, portanto, distante da sua realidade de sala de aula. O planejamento dos professores centra-se em conteúdos conceituais, buscando relacionar com o dia a dia dos alunos, além de não ter uma sequência didática ao longo das semanas em função do alto índice de faltas que os alunos apresentam. De modo geral, as estratégias de ensino são realizadas de forma expositiva tradicional, embora procurem utilizar outras estratégias, como no caso de filmes, visitas a museus, experimentos e trabalhos em grupo. O trabalho ainda evidenciou que os professores trazem a realização de formação continuada, por meio da atualização pela secretaria de educação, leituras em reunião da escola, e a criação de um grupo de estudo para discutir questões a respeito da EJA. Assim, a investigação permitiu inferir a importância de uma articulação interna entre professores, escola e a própria secretaria de educação para que caminhem juntos em busca de uma educação de melhor qualidade, tendo em vista que os docentes não foram contemplados com uma formação inicial para esse público alvo, sendo necessário refletir e buscar ações que contribuam socialmente com os educandos, no processo de ensino e aprendizagem.

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

ABSTRACT

This research, which is about the ideas that underlie the pedagogical practice of science teachers Education for Youth and Adults (EJA) sought to understand how teachers are underpinning, planing and execute lessons in this teaching modality, are heterogeneous classes, encompassing much diversity and specificity. To conduct the survey of the ideas from the teachers, the start point was a semi-structured semi-structured recorded interview, which was later transcribed, and used for the discursive Textual Analysis to analyze the data collected. Based on this information, it was found that EJA Sciences teachers use as a source for class planning literature the regular education textbooks, since the content in the EJA book is integrated structured, which is related as distant from the class reality by EJA teachers. The teachers' planning focuses on conceptual content, trying to relate to it the everyday questions, and try not to have a didactic sequence over the weeks for the failures of students. Additionally, teaching strategies are conducted in a traditional exhibition, but seek to use other ways, as presenting movie pictures, visiting museums, practicing experiments and group works. Teachers also report the realization of continued education through update strategies promoted by the education department, school meeting discussions, and the creation of a study group to discuss about EJA subjects. Thus, this research revealed the fundamental importance of an internal articulation among teachers, school and the education department, in order to work together in search of a education of better quality, since EJA teachers were not capacitated in their initial formation for this kind of teaching, indicating that it is necessary to consider carefully these questions and seek for actions that contribute socially with the students, during the teaching and learning process.

Keywords: Pedagogical practice; education for youth and adults; science teaching.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Síntese da história da EJA no Brasil..	25
Figura 2 – Mapa conceitual do planejamento da EJA..	72
Figura 3 – Mapa conceitual dos conteúdos presentes na prática docente..	79
Figura 4 – Mapa conceitual do uso de estratégias de ensino	101
Figura – Mapa conceitual da formação continuada na EJA	116
Quadro 1 – Temas e subtemas identificados em pesquisas da EJA em 1986 -1998	30
Quadro 2 –Pesquisas na EJA no período de 1987-2006	31
Quadro 3 – Temas de pesquisas na EJA no período de 1987 - 2006.....	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos professores de Ciências da EJA.	44
--	----

LISTA DE SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional da Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MCU - Movimento Circular Uniforme

PANFLOR - Programa Nacional de Formação do Trabalhador

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PISA - Programa Internacional para a Avaliação de Alunos

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLDEJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

PRONERA – Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	19
2.2 OS SUJEITOS DA EJA E SUAS PECULIARIDADES	25
2.3 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA APRENDIZAGEM DOS ADULTOS	27
2.4 PESQUISAS GERAIS SOBRE TEMÁTICAS DA EJA	30
2.5 PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA	33
2.6 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EJA	36
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	39
3.1 PESQUISA QUALITATIVA	39
3.1.1 Abordagem naturalística-construtivista	41
3.1.2 Estudo de caso	42
3.2 SUJEITOS DE PESQUISA	43
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	45
3.3.1 Entrevista	45
3.4 ANÁLISE DE DADOS	46
3.5 CATEGORIAS EMERGENTES DA ANÁLISE DE DADOS	48
4 PLANEJAMENTO DAS AULAS NA EJA	50
4.1 LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO REGULAR E BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	50
4.2 PLANEJAMENTO POR MEIO DE CONTEÚDOS CONCEITUAIS	56
4.3 PLANEJAMENTO INDIVIDUAL E COLETIVO	66
5 CONTEÚDOS PRESENTES NA PRÁTICA DOCENTE	73
5.1 CONTEÚDOS RELACIONADOS COM O DIA A DIA	73
5.2 CONTEÚDOS NÃO TÊM SEQUÊNCIA DIDÁTICA	76
6 USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO	80
6.1 AULA EXPOSITIVA TRADICIONAL X AULA EXPOSITIVA DIALOGADA	80
6.2 USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO DIFERENCIADAS	91
7 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA	102
7.1 ATUALIZAÇÃO PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	102
7.2 LEITURAS SOBRE A EJA	110
7.3 INICIATIVA PRÓPRIA DOS PROFESSORES DA EJA	113

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE	122
APÊNDICE A	133

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a pesquisa realizada sobre as ideias que fundamentam a prática pedagógica na Educação de jovens e adultos (EJA) no ensino de Ciências, englobando nessas ideias, as percepções, dimensões, especificidades, conceitos, significados que estão ancorados na maneira do professor fazer e atuar em sala de aula. Vou fazer um breve relato como cheguei nessa temática.

Ao ingressar no curso de Ciências Biológicas, realizei meu primeiro estágio no Laboratório de Microbiologia e Imunologia, sob orientação da professora Renata Medina da Silva. Desenvolvi atividades de um projeto que fizeram parte da tese de doutorado de uma estudante da Faculdade de Odontologia, e do qual ganhei muitas experiências, desde instruções para uso de determinadas técnicas de trabalho como procedimentos laboratoriais, para fazer meios de cultura, preparar lâminas, além de analisar dados e resultados, formular hipóteses, questionar as informações obtidas nos experimentos, além de aprender muito lendo artigos e participando de eventos

A partir desse interesse surgiu a ideia de fazer um trabalho conjunto de microbiologia e educação para ser desenvolvido no Clube de Ciências da Faculdade de Biociências (FABIO) da PUCRS, sob orientação da professora Berenice Álvares Rosito. Assim, fizemos uma parceria e foi possível fazer um trabalho com o objetivo de avaliar as contribuições de atividades teórico-práticas a respeito de microbiologia sobre as concepções de alunos do ensino fundamental (5° e 6° série) que participavam desse ambiente não-formal. Ao desenvolver esse trabalho, percebi que os alunos tinham uma visão negativa a respeito de micro-organismos, tendo a ideia de serem apenas prejudiciais aos seres humanos, pelo fato de estarem intimamente relacionados com as doenças. Apesar disso, os alunos também mostraram uma imensa curiosidade e encantamento pelo assunto relacionado à saúde e meio ambiente.

A partir dessa vivência, ao ingressar no mestrado tinha a ideia de realizar uma pesquisa unindo essas duas grandes áreas de interesse: a microbiologia e a educação. A intenção era dar prosseguimento a esse trabalho, só que ampliando para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, até, posteriormente vir a fazer uma comparação entre ambas no que se refere a concepções e aprendizagem dos alunos. Ao executar na prática a pesquisa na EJA, pude perceber que acabaria prejudicando o desenvolvimento do trabalho, visto que, entre algumas dificuldades observadas foi principalmente o fator

tempo que a escola disponibilizava, o que poderia inviabilizar o desenvolvimento de atividades e da própria pesquisa, já que o período era de 20 minutos.

Diante disso, expus a problemática para a orientadora, que ao dialogar sobre o assunto, achamos melhor trocar o problema de pesquisa em função do ocorrido. Assim, achamos interessante pesquisar sobre a prática pedagógica de professores de Ciências na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que o tempo é mais curto para trabalhar nessa modalidade de ensino e pelo fato que os docentes não têm uma formação específica para atuar na EJA.

Desde então, tive a oportunidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre a formação e prática de professores que lecionam na EJA, compreendendo um pouco do trabalho que é realizado em sala de aula pelos entrevistados da pesquisa. Assim, posso dizer que a escolha é fruto de uma vivência até então não muito conhecida, mas que oportunizou um mar de descobertas, uma experiência incrível, que trouxe muito aprendizado, mas também inquietações. Posso dizer que foi muito prazeroso poder mergulhar nessa área, afinal o professor está sempre se formando. Fez com que eu passasse a ter um outro olhar sobre a prática, um olhar sobre a minha própria prática, de reflexão, um olhar de pesquisadora.

Partindo dessa perspectiva, a atividade de ensino engloba uma série de saberes e práticas pedagógicas que requer dos professores não apenas um bom conhecimento da disciplina, de conteúdo, mas também formas de explicar, refletir, de atuar em sala de aula numa perspectiva teórica e prática que envolve um conjunto de funções que vão além de ministrar aulas. Esse modo deve inserir a participação do aluno para que este aprenda por si mesmo, desenvolvendo as capacidades e habilidades de pensar, de aplicar os conteúdos em situações concretas, com seu cotidiano, de contextualizar, vivenciar os assuntos.

Essa forma de desenvolver as atividades de ensino na disciplina de Ciências e Biologia é vista ainda nas escolas de forma muito teórica e descontextualizada da vida do educando, que, muitas vezes “aprende” a copiar e decorar inúmeros conceitos sem conseguir compreender e significar os conteúdos trabalhados. Isso pode ser evidenciado numa matéria de Rubem Alves (2005), que descreve a história de sua neta, que, lendo o seu caderno de Biologia, mostra expressão de tédio em seu rosto, sem alegria, sem entusiasmo, sem curiosidade. Assim, ela mostra o que estava escrito em seu caderno:

[...] Além da catálise, existem nos peroxissomos enzimas que participam da degradação de outras substâncias tóxicas, como o etanol e certos radicais livres. Células vegetais possuem glioxissomos, peroxissomos especializados e relacionados com a conversão das reservas de lipídios em carboidratos (ALVES, 2005, p.1).

Dessa forma, observa-se que a Biologia é tão linda para ser abordada em forma de informações sem sentido, ao “dar” conteúdos jogados, sem parecer ter alguma relação com a vida do estudante. Ensinar Ciências não é transmitir conteúdos, conceitos, mas propiciar situações desafiadoras para que o aluno reconstrua o seu conhecimento e para que o professor possa utilizar de sua criação para elaborar e desenvolver atividades de ensino que estejam relacionadas com a vida do aluno.

De acordo com Krasilchik (2004), o ensino de biologia nas escolas brasileiras ainda é trabalhado de forma bastante teórico, fixando-se em descrição e segmentação dos conteúdos que estimulam apenas a memorização de nomes e conteúdos.

Na Educação Básica, conforme relatam Borges e Lima (2007, p. 166):

[...] o ensino de Biologia se organiza ainda hoje de modo a privilegiar o estudo de conceitos, linguagem e metodologias desse campo do conhecimento, tornando as aprendizagens pouco eficientes para interpretação e intervenção na realidade.

Ainda, Borges e Lima (2007) evidenciam que é preciso uma reflexão profunda a respeito dos conteúdos que são abordados, bem como nas metodologias propostas na área de Ciências Biológicas, a fim de atender os desafios da sociedade contemporânea.

Tal problemática sinaliza a importância de pesquisas e estudos sobre a prática pedagógica de professores no ensino de Ciências, ainda mais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que pode ter os conteúdos ainda mais fragmentados e de forma reduzida devido ao curto espaço de tempo disponibilizado nas escolas, justificado pela tentativa de atender os indivíduos que não conseguiram estudar em idade própria.

De acordo com Moraes (2009, p. 1), as propostas curriculares da EJA:

São bastante compactas, podendo vir a dificultar a aprendizagem dos alunos devido à sobrecarga de conteúdo em um curto espaço de tempo, principalmente nas disciplinas da área das Ciências Biológicas que abrangem muitas inter-relações com outras áreas do conhecimento, além de muitos termos e descrições científicas.

Entendemos que os desafios a enfrentar no ensino de Ciências Naturais no currículo da EJA são diversos, principalmente porque os docentes não têm uma formação específica para trabalhar nessa modalidade de ensino. Desse modo, os professores necessitam buscar novas possibilidades de fazer e atuar em sala de aula, permitindo direções que propiciem ações mais contextualizadas e atualizadas com a realidade do educando.

Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura criou um documento destinado aos professores de Ciências Naturais na EJA, ressaltando propostas mais eficazes no ensino, utilizando-se de métodos apropriados para desenvolver conteúdos que não sejam infantilizados, com uma abordagem distinta. Também, outro aspecto importante refere-se à flexibilidade do professor, ao organizar conteúdos em forma de temas de trabalho, permitindo uma grande liberdade para escolher e desenvolver os conteúdos que achar mais pertinente à sua turma de alunos (BRASIL, 2002).

Visando compreender como os professores de Ciências da EJA estão exercendo sua prática pedagógica nessa modalidade de ensino, foi realizado um estudo no sentido de promover avanços dessa área de conhecimento, torcendo em servir para uma reflexão sobre o trabalho docente na EJA, a fim de auxiliar e modificar as ações em sala de aula, além de propiciar outras abordagens significativas para o exercício da profissão, para o conhecimento e crescimento profissional. Pensando nisso, a pesquisa teve como problema de investigação:

Quais as ideias que fundamentam a prática pedagógica de professores de Ciências na EJA?

Ao evidenciar o problema central que guiou a pesquisa, a fim de buscar a obtenção de resposta, seguem as quatro questões de pesquisa: I. Como os professores investigados planejam as aulas? II. Quais são os tipos de conteúdos selecionados nas aulas? III. Quais as estratégias de ensino utilizadas pelos professores? IV. De que forma os professores realizam a formação continuada na sua prática pedagógica?

Na intenção de responder a esses questionamentos, o presente trabalho está organizado do seguinte modo. No primeiro capítulo – Introdução – apresenta-se o tema e sua importância de estudos, bem como o problema central de pesquisa, além das questões que nortearam a pesquisa em busca de informações.

No segundo capítulo apresenta-se a fundamentação teórica, que aborda os seguintes itens: a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o contexto recente da EJA; os sujeitos da EJA e suas peculiaridades; as características da aprendizagem dos adultos; pesquisas gerais sobre a EJA; pesquisas na área de ensino de Ciências; formação e prática docente na EJA.

No terceiro capítulo descreve-se a metodologia de pesquisa assumida na investigação, item organizado em cinco seções: pesquisa qualitativa, sujeitos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados, análise de dados e as categorias emergentes dessa análise.

No quarto capítulo inicia-se a discussão dos resultados da investigação, descrevendo como os professores de Ciências da EJA planejam as aulas, evidenciando a fonte de consulta pelo qual estruturam a prática pedagógica. São, também, abordados os tipos de conteúdos que estão presentes no momento de organizar seu trabalho, bem como a proposta de planejamento na escola, de forma individual ou coletiva.

No quinto capítulo reconhecem-se os conteúdos presentes na prática docente, focando nas relações com o dia a dia, de modo a aproximar o que se vê em sala de aula com a realidade do aluno e a possibilitar o desenvolvimento dos assuntos sem ter uma sequência didática ao desenvolver os conteúdos em sala de aula.

No sexto capítulo apresentam-se as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, ocasião em que se constata que a maioria desses educadores utiliza-se de aula expositiva tradicional, embora usem outras formas de abordagens, como filmes, visitações a museus, experimento e trabalho em grupo. A forma de trabalhar pode estar relacionada com a concepção dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem que interfere da maneira direta no seu modo de fazer.

No sétimo capítulo tem destaque a formação continuada de professores como uma forma de desenvolvimento contínuo, de reflexão e atualização sobre a prática docente. Aborda-se a formação por meio de palestras pela secretaria de educação, de leituras realizadas na escola e pela iniciativa de professores em busca de aprimoramento de questões concernentes à EJA, buscando discutir assuntos com seus colegas que melhor orientem seu trabalho educativo.

No oitavo capítulo, as considerações finais retomam as ideias discutidas na dissertação, procurando responder às questões de pesquisa elaboradas na presente investigação.

Nesse sentido, no próximo capítulo, o segundo desta dissertação, encontra-se descrita a fundamentação teórica da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica encontra-se estruturada em cinco seções. A primeira resultou da pesquisa bibliográfica em um panorama amplo da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o contexto atual. A segunda, contextualiza-se os sujeitos da EJA e suas peculiaridades. A terceira, reconhece -se as características da aprendizagem dos adultos. A quarta, realiza-se um levantamento dos estudos e pesquisas gerais na área da EJA, com suas principais temáticas. A quinta, apresenta-se as pesquisas na área de Ensino de Ciências. Por fim, destaca-se a formação e prática docente na EJA.

2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No Brasil, a temática da Educação de Jovens e adultos é bastante antiga, porém, sua denominação atual – EJA é recente. Assim, veremos alguns períodos que são fundamentais para a compreensão e caracterização desta modalidade de ensino, visto que sua consolidação na sociedade foi sendo estabelecida por meio de mudanças advindas da história, por modelos políticos, econômicos e sociais, que ocorreram em nosso país.

De acordo com Moura (2007), a alfabetização de adultos iniciou na época da colonização até o final dos anos 1950, por meio de um processo de aquisição de código alfabético, no qual as pessoas obtinham ensinamentos de leitura e escrita. Para Moura (2007, p. 12) “As práticas de alfabetização constituíam-se numa reprodução das práticas desenvolvidas com as crianças”.

Segundo Coutinho (2006, p. 73), “Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de adultos, surge à presença marcante do educador Paulo Freire defendendo uma educação participativa e colaborativa voltada para o social”. Moura expõe a importância do autor que:

[...] explicitava o respeito ao conhecimento popular, ao senso comum do trabalhador, quando defendia a categoria do saber apreendido existencialmente, através do conhecimento vivo dos problemas do trabalhador e de sua comunidade, como o ponto de partida da prática pedagógica (MOURA, 2007, p. 12).

Nesse sentido, a introdução de Paulo Freire foi um marco muito importante no Brasil, pois trouxe reflexões e propostas para a educação de adultos que articulava em

uma pedagogia progressista, valorizando o adulto na participação política do país. Ele evidenciava o conhecimento popular, levando em consideração os saberes adquiridos por estes sujeitos, como destacam Haddad e Di Pierro:

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo o cidadão ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (2000, p.113).

A proposta chegou em boa hora, no entanto, com a ditadura militar - período de 1964 ao final dos anos 70 – os movimentos e campanhas da educação de adultos foram interrompidas e extintas em virtude dos interesses políticos do governo militar, que acabaram criando diante desse fato, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para atender os analfabetos (COUTINHO, 2006). Diante disso, Coutinho (2006, p. 73) afirma: “O movimento deixou marcas que percebemos nos dias atuais, já que criou analfabetos funcionais, pessoas que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social”.

Na década de 1970, o Ensino Supletivo foi instaurado, e segundo Gomes (2004) foi criado com o intuito de oportunizar os jovens e adultos a conclusão do processo de escolarização, preparando-os e qualificando-os para o mercado de trabalho. Ainda, Gomes (2004, p. 16) destaca: “O governo militar utilizou o Ensino Supletivo e o MOBRAL para se aproximar das camadas populares do país, depositando nestes segmentos a função de reduzir as desigualdades sociais”.

Na década de 80, com a introdução do jovem no mundo profissional de forma rápida e prematura, tornou mais difícil ir à escola em período diurno, o que acabou ampliando a educação de adultos para educação de jovens e adultos (COUTINHO, 2006).

Aos poucos, o governo federal acaba criando três programas: Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), Programa Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Nacional de Formação do Trabalhador (PANFLOR). Os dois primeiros programas (PAS e PRONERA) tinham o propósito de alfabetizar e o PANFLOR apenas o intuito de qualificar a formação técnica dos trabalhadores (GOMES, 2004).

No entanto, percebe-se que a EJA destina-se a programas emergenciais, buscando formas imediatas, mas não obtendo de fato um ensino fundamental de direito obrigatório. Nesse sentido, a educação de jovens e adultos sofre uma transformação, quando inserida no Art. 208, por meio da Constituição Federal de 1988, o qual determinava que todos os brasileiros, independentemente da idade, tinham direito obrigatório e gratuito ao Ensino Fundamental, e, portanto, ganhavam seu reconhecimento na sociedade (BRASIL, 2011).

Para Moura (2007), a partir da década de 90, atribuiu-se o conceito de letramento, que, permitia aos jovens e adultos a apropriação de leitura e escrita, diferenciando de apenas aprender esses instrumentos. Isso possibilitou a utilização dessas ferramentas nas diferentes práticas sociais, tornando aptos para uma outra realidade.

Nessa época, Coutinho (2006, p. 74) afirma que “os desafios da EJA eram acabar com o analfabetismo, capacitar esses jovens e adultos para o mercado de trabalho e criar condições para uma educação permanente”. Assim, evidenciou-se a necessidade de políticas públicas em nível nacional, bem como, uma legislação específica para esse público alvo.

Uma nova conformação para a EJA foi estabelecida em 1996, quando foi ordenada a Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao incorporá-la nos espaços escolares. O seu art.37 refere a modalidade da EJA “Àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Desse modo, a LDB possibilitou o direito de um ensino básico adequado, mantendo cursos e exames supletivos, que eram oferecidos gratuitamente. Esses, por sua vez, davam o prosseguimento de estudos em caráter regular, sendo os exames realizados em nível I - conclusão do ensino fundamental, para os indivíduos maiores de quinze anos, e nível II - conclusão do ensino médio, para os indivíduos maiores de dezoito anos (BRASIL, 1996).

Em 1997 destacou-se a V Conferência Internacional da Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela UNESCO em Hamburgo, ressaltando uma educação continuada ao longo da vida (COUTINHO, 2006). Conforme Gomes (2004, p. 18) nessa conferência “[...] destaca-se a possibilidade da EJA contribuir para a construção da identidade do cidadão, oportunizando-lhe a atribuição de um significado à sua vida”.

Assim, não apenas busca qualificação do trabalho, mas se preocupa com o desenvolvimento da pessoa enquanto ser humano.

Nesse sentido, vários encontros preparatórios foram realizados para incentivar e fortalecer metas e ações para a EJA no Brasil, que, posteriormente vieram a ser colocados na CONFINTEA (COUTINHO, 2006). A partir daí, Coutinho (2006) destaca que muitos grupos se formaram e começaram a surgir os Fóruns Estaduais da EJA, que se reúnem anualmente no Encontro Nacional de Educação de Jovens e adultos (ENEJA), tanto para socialização e discussão, quanto para a compreensão, o que favorece o fortalecendo de questões que tangem a EJA.

Na atualidade, a Educação de Jovens e Adultos é destacada pelas suas especificidades no campo pedagógico, que requer uma preparação adequada para trabalhar com adultos. Assim, apresentamos algumas iniciativas que vêm sendo estabelecidas na EJA.

No que diz respeito à Constituição Federal de 1988 e à LDB/1996, a EJA trouxe elementos fundamentais que precisavam ser enfrentados, como por exemplo, a escassez de materiais didáticos, bem como cursos de formação específica para esse público alvo. Dessa forma, o Plano Nacional de Educação (PNE) busca em suas diretrizes a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente.

Em janeiro de 2001 foi aprovada a Lei nº 10.172, sendo inserida a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos no PNE, tendo como um de seus objetivos a erradicação do analfabetismo, que atinge 16 milhões de brasileiros, maiores de 15 anos (BRASIL, 2001).

Ao apontar lacunas na EJA, o Ministério da Educação criou em Julho de 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) para reduzir as desigualdades educacionais, incentivando a participação da população nas políticas. Dessa forma, traz temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, a fim de minimizar a dívida histórica que o Brasil tem com esses cidadãos (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, a SECAD procurou apoiar educadores, elaborando e apresentando a coleção “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”, constituída de cinco cadernos temáticos que podem ser acessados na secretaria por meio do Ministério da Educação (BRASIL, 2004). Nesses cadernos, o professor pode encontrar questões que melhor orientem a sua atuação em sala de aula, com instrumentos

relevantes para a prática pedagógica como a observação, registro, avaliação e planejamento.

Também, a SECAD apresenta os Cadernos de EJA: materiais pedagógicos para o 1º segmento (anos iniciais do Ensino Fundamental) e o 2º segmento (anos finais do Ensino Fundamental) de jovens e adultos, nos quais são inseridas propostas curriculares a serem adaptadas com base na realidade local, além de conter conteúdos fundamentais para a formação integrada e interdisciplinar do aluno (BRASIL, 2004).

Assim, dito material pode ser utilizado como um importante e efetivo instrumento de apoio para as secretarias estaduais e municipais de educação, bem como para os professores da EJA, para que venham desenvolver e usufruir destas possibilidades que são de extremo valor.

Um aspecto de avanço e relevância para a EJA foi à criação de um livro didático específico para esta modalidade de ensino. Em 2010, foi incorporado o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), sendo adicionado ao guia do livro didático. Criado pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, o PNLD EJA distribuiu as obras didáticas em 2011 para as escolas públicas de ensino fundamental de jovens e adultos (BRASIL, 2010).

No Guia do PNLD EJA evidencia-se três preocupações quanto às obras didáticas, no sentido de que sejam respeitadas as especificidades da EJA, levando em consideração: “as formas de oferta da EJA no país em termos de organização do ensino; distintas propostas curriculares, obedecendo a uma composição mínima de componentes curriculares; e a diversidade do público da EJA”. (BRASIL, 2010, p. 15)

Pela diversidade de organização e formas curriculares, foi adotado no referido guia um conjunto mínimo de componentes curriculares que “formam um conjunto de aprendizagens, constituídas por disciplinas, conteúdos ou conteúdos programáticos, práticas educativas, ou áreas de conhecimento que integram o currículo do ensino fundamental” (BRASIL, 2010, p. 17). Conforme a legislação foi considerado os seguintes componentes curriculares:

Língua portuguesa; A Matemática; Conhecimento do mundo físico e natural; Conhecimento da realidade social; especialmente do Brasil; Artes; História da África e dos africanos; História das culturas e etnias, principalmente das matrizes indígena, africana e europeia; Educação Ambiental; Direitos da Criança e do Adolescente; Conhecimentos sobre o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Língua estrangeira Moderna (BRASIL, 2010, p. 17).

Mesmo considerando os componentes curriculares, o guia PNLD EJA “ não se traduz em restrições contra a possibilidade de apresentação de outros conteúdos, tais como cidadania, saúde, economia solidária, dentre outros, que enriquecem as experiências de ensino”(BRASIL, 2010, p. 18).

O guia PNLD EJA adotou *Obra Didática de Alfabetização da EJA e Coleção didática*. As obras didáticas são utilizadas com o intuito de trazer o domínio da língua escrita, numa visão de letramento, enquanto que a coleção didática envolve um conjunto de volumes baseado numa proposta pedagógica que integra tanto o processo de alfabetização quanto os anos iniciais e finais do ensino fundamental da EJA, com conteúdos dos componentes curriculares (BRASIL, 2010).

Vale ressaltar, que a escolha das obras e coleções didáticas do guia PNLD EJA difere do PNLD, no qual são escolhidas pelas escolas. O PNLD EJA “É organizado em rede pelos sujeitos responsáveis pela adesão ao programa. 1- as Entidades do Programa Brasil Alfabetizado; 2-, as Redes Públicas de Ensino; e 3-, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2010, p. 27).

O livro didático específico para a EJA foi um fator importante para auxiliar o professor dessa modalidade de ensino a buscar caminhos que melhor orientem suas ações pedagógicas. No entanto, o professor não deve considerar “a única referência para organizar as situações de ensino e aprendizagem, mas, sim, um recurso a mais que pode ser utilizado em momentos específicos e para fins determinados” (BRASIL, 2010, p. 20).

Portanto, o uso do livro didático estruturado para esta modalidade de ensino é essencial, tanto para os docentes quanto para os alunos que se apropriam dessa ferramenta pedagógica. O aluno tem a possibilidade de conhecer realidades próprias, com imagens e conteúdos de suas vivências, podendo despertar neste material um maior interesse. O docente sente-se mais preparado para formular aulas que atendam as necessidades da EJA por ter propostas que auxiliem a sua prática docente, já que não tiveram uma formação específica para o cargo.

Em síntese, podemos averiguar a história da Educação de Jovens e adultos no Brasil (Figura 1).

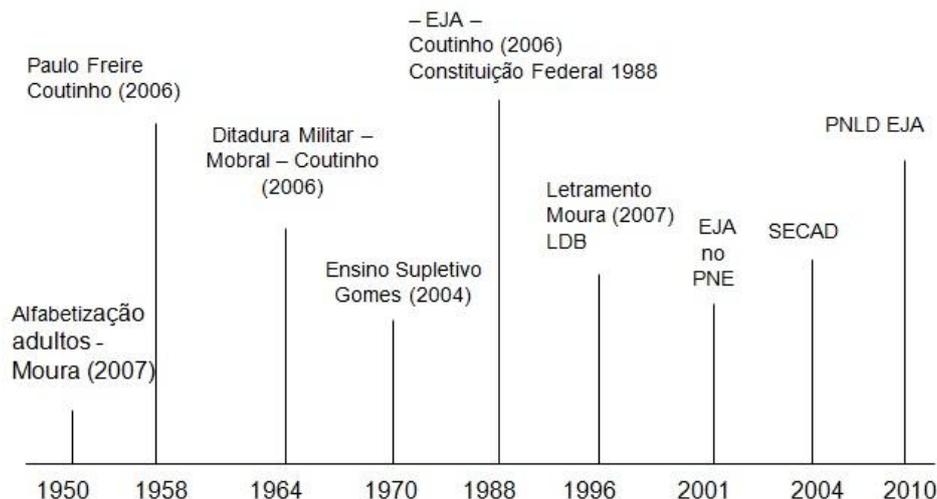


Figura 1. História da EJA no Brasil. Fonte: A Autora (2012).

2.2 OS SUJEITOS DA EJA E SUAS PECULIARIDADES

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que engloba singularidades, pois se trata de indivíduos que não tiveram ou não conseguiram completar a escolarização em idade própria, sobretudo, com diferença de gerações.

De acordo com Barreto, os sujeitos da EJA são:

[...] Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. Alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados (BARRETO, 2006, p. 4).

Segundo Barreto (2006, p. 4) os sujeitos da EJA “são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos”. Enfim, os alunos que frequentam a EJA são homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, que convivem no espaço escolar.

Para Oliveira (2005), três considerações contribuem para a definição dos sujeitos pertencentes à EJA: a condição de não crianças; a condição de excluídos da escola e o pertencimento a determinados grupos culturais.

No que diz respeito à condição de não criança, Gadotti e Romão (2001) mostram que o aluno da EJA ao retornar à escola não deve ser tratado como se fosse uma criança, como sua história de vida tivesse apenas começando. Pelo contrário, ao voltar para a

sala de aula, há um processo complexo que envolve questões de continuidade de estudos, de desenvolvimento humano.

Em relação à condição de excluídos da escola, Arroyo (2006) ressalta que os jovens e adultos continuam sendo vistos sob as carências escolares, por não terem acesso ao ensino regular, ou serem excluídos ou evadidos, e, portanto, merecem uma nova oportunidade.

Na terceira questão referente aos grupos culturais, Oliveira traz a seguinte abordagem:

No que diz respeito aos grupos culturais a que pertencem esses sujeitos, esses têm sido descritos como bastante homogêneos, compostos primordialmente por cidadãos de baixa renda, migrantes que chegaram às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), com passagem curta e não sistemática pela escola e inseridos no mercado de trabalho em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência como trabalhadores rurais na infância e na juventude. (OLIVEIRA, M., 2004, p. 220).

Levando em consideração os sujeitos da EJA, Barreto (2006, p. 11) afirma que “os alunos buscam a escola para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não podem participar plenamente quando não dominam a leitura e a escrita”.

Assim sendo, os jovens e adultos tem outras motivações que vão muito além. Buscam à escola para terem uma expectativa de conseguir um emprego melhor, também, em função da vontade de compreender melhor as coisas, de entender o que acontece ao seu redor e de poder compartilhar e expressar melhor suas vivências, como forma de auxiliá-los a não depender tanto de outras pessoas (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) teve uma grande importância para a EJA devido a três aspectos: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora. A reparadora, por possibilitar reparar o direito à educação, na qual jovens e adultos têm acesso à escolarização para prosseguir seus estudos. A função equalizadora visa readquirir igualdades de oportunidades, tendo em vista os conflitos em sociedade, e a qualificadora, voltada para uma educação permanente, cuja qual o ser humano está em constante incompletude, buscando desenvolver seu conhecimento em qualquer lugar (BRASIL, 2000).

Levando em consideração a importância dos programas de Educação de Jovens e Adultos, foi demonstrado pelos estudos estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia

e estatística (IBGE, 2007) o motivo do abandono dos alunos. A EJA era frequentada em 2007, ou anteriormente, por cerca de 10,9 milhões pessoas (7,7% da população com 15 anos ou mais de idade). Das cerca de oito milhões de pessoas que passaram pela EJA antes de 2007, 42,7% não concluíram o curso, sendo que o principal motivo apontado para o abandono foi a incompatibilidade de horário das aulas com o de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%).

Fonseca (2002 citado por CAMPOS, 2003) compartilha algumas semelhanças, ao afirmar que os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados quando o jovem e o adulto deixam a escola para trabalhar; as condições de acesso e segurança são precárias; a incompatibilidade de horários com outros compromissos; evasão por motivo de vaga; de falta de professor; e também abandonam à escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa.

Aliado a isso, observa-se que a falta de interesse em fazer o curso aliado à formação que recebem, sendo considerada sem significado, são aspectos relevantes que podem ser evidenciados. Para o professor, é importante conhecer os sujeitos e suas peculiaridades para que possa desenvolver atividades que estejam vinculadas aos aspectos de suas realidades.

2.3 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA APRENDIZAGEM DOS ADULTOS

A aprendizagem dos adultos é um fator relevante a ser reconhecido pelos professores a fim de compreender como esses indivíduos constroem e reconstróem seu conhecimento. Para Lima e Paaz (2006, p. 127):

Grande parte dos professores ainda não detém conhecimentos específicos sobre o que é a educação de adultos e como ela se processa. Trabalha com eles segundo concepções metodológicas e didática próprias ao ensino infantil, reforçadas, na maioria das vezes, por livros didáticos também voltados para a infância.

Nesse sentido, é importante o docente perceber as diferentes etapas de vida que a Educação de Jovens e Adultos contempla. Compreende-se que há distintas fases de desenvolvimento humano, e como afirma Pérez (2007, p. 87): “os alunos da EJA podem estar em plena adolescência, até os 22 ou 23 anos; na adulez jovem, que avança até cerca dos 40 anos; na adulez média, que pode chegar até cerca dos 55 anos; ou na adulez tardia, que abrange os últimos anos da vida biológica”.

Conforme Linderman (1926 citado por CAVALCANTI, 1999), ao iniciar as pesquisas de adultos, observou algumas lacunas nos métodos utilizados e relatou que aprendemos o que nós fazemos, sendo a experiência de vida central para o aprendizado do estudante, focando no “aprender fazendo”.

De acordo com Knowles (1970, citado por Cavalcanti, 1999), a definição do termo Andragogia (do grego: andros = adulto e gogos = educar), é considerada a arte e a ciência de orientar adultos a aprender, na qual refere à educação centrada no aprendiz para pessoas de todas as idades, diferenciando do conceito de pedagogia (educar crianças). Nesse sentido, estudos e pesquisas vêm ganhando destaque na área andragógica para que sirva de base para reestruturações e modificações na forma do docente trabalhar em sala de aula.

Conforme Lima e Paaz (2006, p. 128) na aprendizagem dos adultos “As pessoas aprendem o que realmente precisam saber, ou seja, é uma aprendizagem para aplicação prática na vida diária, que se dá através da pesquisa, da discussão e da solução de problemas”.

Ao tratar da aprendizagem dos adultos Chotguis (2007 citado por CARVALHO et al., 2010), evidencia um modelo andragógico, colocando alguns aspectos importantes sendo: *A Necessidade de Saber*, pois os adultos necessitam saber porquê aprender; *autoconceito do Aprendiz*, de serem responsáveis pela própria vida, inclusive pelo que aprendem; *o papel das experiências dos aprendizes*, visto que os adultos acumulam mais experiências e de diferentes tipos do que na juventude; *prontos para Aprender, já que faz diferença em sua vida cotidiana, e motivação*, na qual o desejo de satisfação no trabalho e autoestima são motivadores essenciais.

Segundo Oliveira, M. (2004), podemos reconhecer algumas características que distinguem, de modo geral, o adulto da criança e do jovem. O adulto de certa forma está incluído no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente da criança e do adolescente.

De acordo com Oliveira (2001) o adulto:

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (Oliveira, 2001, p. 18).

Para Scheibel e Lehenbauer (2006) é importante considerar dois grupos na EJA, jovens e adultos que se assemelham em algumas características, no entanto possuem diferenças. “Por um lado, aproximam-se por terem sido excluídos da escola e incorporados ao mundo trabalho, mas, por outro, distanciam-se pela idade. Pertencem a grupos culturais diferentes e, portanto, com formas diferentes de aprender e interagir” (SCHEIBEL e LEHENBAUER, 2006, p. 138).

Nessa perspectiva, Leonço (2007) afirma que é preciso entender que os adultos acumulam experiências de vida que serão fundamentais na garantia de um substrato para seu aprendizado futuro. Seus interesses pelo aprendizado são evidenciados pelo desenvolvimento das habilidades que utilizam no seu papel social, na sua profissão.

Cabe destacar, que pesquisas mostram a diferença entre a inteligência fluida e a inteligência cristalizada, que está associada às fases do desenvolvimento humano. Segundo Papalia et al. (2001 citado por PÉREZ, 2007), a inteligência fluida é a capacidade de resolver problemas e conseguir fazer relações, e tem seu ápice nos primeiros anos da vida adulta tendendo a diminuir por volta dos 60 anos. Enquanto a inteligência cristalizada, é a capacidade de recortar e usar informações adquiridas ao longo da vida, como vocabulário e resposta a situações sociais, mantendo-se e aperfeiçoando até o final da vida.

Portanto, ressaltamos que os adultos da EJA vêm para a escola com uma bagagem de conhecimentos, bem como, um acúmulo de experiências de vida, que são base para o seu aprendizado. Assim, é importante o professor explorar essa diversidade de pensamentos na sala de aula.

2.4 PESQUISAS GERAIS SOBRE TEMÁTICAS DA EJA

A pesquisa referente à Educação de Jovens e Adultos vem sendo constatada, no entanto, ainda são poucos os trabalhos focados nessa temática. Conforme Pereira e De La Fare (2011, p. 75) “é possível reconhecer a realização de algumas pesquisas na década de 80 e um incremento e diversificação das produções na década de 90, especialmente nos anos 2000, porém, as pesquisas em EJA continuam sendo escassas”.

Segundo Pereira e De La Fare (2011), são praticamente inexistentes os estudos sobre formação de professores e as pesquisas focam nas ações políticas e nos estudantes dessa modalidade de ensino.

O trabalho coordenado por Haddad (2000) mostra um estudo considerado estado da arte, reconhecendo e identificando os principais resultados e temáticas dominantes, num recorte temporal definido, em pesquisas de jovens e adultos no Brasil.

É assim que foi realizado um levantamento e uma análise das pesquisas em teses de doutorado e dissertações de mestrado em temas da EJA, no período de 1986-1998, que podem ser verificados no quadro 1 (HADDAD, 2000, p. 10).

Quadro 1 - Temas e subtemas identificados em pesquisas da EJA no período de 1986-1998.

TEMA/ SUBTEMA	TITULO	DIS.	TESES	TOTAL
TEMA I	PROFESSOR	28	4	32
Subtema I.1	Relações professor/aluno e visões sobre EJA	11	1	12
Subtema I.2	Professor: sua prática e sua formação	17	3	20
TEMA II	ALUNO	45	3	48
Subtema II.1	Perfil dos alunos	17	3	20
Subtema II.2	Visão do aluno	28		28
TEMA III	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	35	4	39
Subtema III.1	Fundamentos Teóricos	6		6
Subtema III.2	Propostas e práticas pedagógicas	10		10
Subtema III.3	Leitura e Escrita	11	1	12
	Matemática	4	3	7
	Outras áreas	4		4
TEMA IV	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA	35	5	40
Subtema IV.1	História da EJA	5	1	6
Subtema IV.2	Políticas Públicas Recentes	5	4	9
Subtema IV.3	Alfabetização	5		5
Subtema IV.4	Centros de Estudos Supletivos	8		8
Subtema IV.5	Ensino Regular Noturno	6		6
Subtema IV.6	Políticas Municipais e Educação Popular	6		6
TEMA V	EDUCAÇÃO POPULAR	23	1	24
Subtema V.1	Participação dos movimentos sociais em EJA	9		9
Subtema V.2	Educação para cidadania	11	1	12
Subtema V.3	Educação Popular na 1ª. República	3		3
TOTAL		166	17	183

Fonte: Haddad (2000)

A partir dos estudos identificados, podemos evidenciar que foram contemplados cinco temas, totalizando em 183 trabalhos. Nesse período, as abordagens das pesquisas são voltadas para a questão do aluno, somando 48 trabalhos, seguindo de políticas públicas da EJA (40), concepções e práticas dos professores (39), questão do professor com suas práticas e sua formação (32) e educação popular (24). Também, podemos destacar que 10 dissertações de mestrado e nenhuma tese do doutorado faz referência a propostas e práticas pedagógicas, sendo fundamentais para a aprendizagem dos alunos.

Conforme apontado anteriormente, referente as pesquisas de EJA, Carvalho (2009) nos traz dissertações e teses em temas da área realizadas no período 1987-2006, tendo como fonte o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo defendidas 513 dissertações de mestrado e 77 teses de doutorado em temas dessa modalidade (Tabela 2). Esse estudo identifica que somente após 1996 se verifica um aumento significativo desses trabalhos, e que a partir do ano 2000, há um grande aumento na produção da EJA.

Quadro 2 - Pesquisa na EJA no período de 1987-2006.

Ano	Dissertação	Tese
1987	3	0
1988	1	0
1990	3	0
1991	2	1
1992	2	1
1993	3	0
1994	6	0
1995	4	1
1996	12	0
1997	12	2
1998	14	3
1999	23	2
2000	28	4
2001	33	5
2002	52	9
2003	57	10
2004	66	9
2005	88	14
2006	104	16
Total	513	77

Fonte: Roseli Vaz Carvalho, 2009, p. 119.

De acordo com Carvalho (2009), o aumento das pesquisas a partir de 2000 têm uma relação com a normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de

1996, na EJA. Carvalho (2009, p. 119) destaca que “somente foi normatizada de maneira mais definida pelo Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000, com a promulgação do parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA”.

Para Carvalho (2009), as pesquisas nesse período mostram as temáticas nos seguintes percentuais, que é evidenciado no quadro 3 (adaptado do gráfico de Carvalho, 2009, p. 124).

Quadro 3 - Temas de pesquisa na EJA no período de 1987-2006.

TEMÁTICAS	PERCENTUAIS
Processos de aprendizagem, alfabetização e letramento	34%
Currículo, formação de professores e prática pedagógica	17%
Políticas Públicas	14%
Pesquisas sobre disciplinas específicas	12%
Sujeitos da EJA	5%
Exclusão, evasão e inclusão	9%
Trabalho	4%
Supletivo, ensino noturno	5%
Educação à distância, educação carcerária	1%

Fonte: Carvalho (2009)

Nos últimos anos, algumas temáticas de pesquisas na EJA podem ser destacadas. Borghi (2007), Scortegagna e Oliveira (2008), Pereira e De La Fare (2011) apresentam em seus trabalhos a formação de professores na EJA, tanto inicial quanto continuada, inserindo as preocupações referentes à prática desses educadores, tendo em vista a necessidade de repensar sobre o desenvolvimento docente para esta modalidade de ensino.

Propostas metodológicas específicas para essa modalidade de ensino são sugeridas por Coimbra et al. (2009) ao retratar a EJA por meio de uma metodologia transdisciplinar. Já Merazzi e Oaigen (2009) introduzem a abordagem de atividades práticas do cotidiano para ser trabalhada com a EJA. Freitas e Aguiar (2010) nessa

mesma direção relatam atividades de elaboração conceitual para ser dirigida com alunos. Krummenauer, Costa e Silveira, (2010) abordam a questão da contextualização e o desenvolvimento de projetos a serem desenvolvidos com esse público alvo.

Assim, percebe-se que a prática dos docentes da EJA tem possibilitado o olhar dos pesquisadores, sendo relevantes os trabalhos de investigação a respeito desta temática, já que não tiveram uma formação inicial. É importante investigar como os docentes planejam suas ações, bem como as estratégias e métodos de ensino utilizados.

2.5 PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA

Alguns trabalhos vêm problematizando as questões envolvidas na Educação em Ciências para jovens e adultos em seus aspectos teóricos e práticos. Mas, o desenvolvimento de pesquisas para esta modalidade é quase inexistente na literatura do campo da Educação em Ciências (VILLANOVA e MARTINS, 2008).

Ao examinar os estudos dos últimos seis anos na Educação de Jovens e Adultos no Ensino de Ciências, nos reportamos a algumas pesquisas desenvolvidas nessa área, destacando as principais temáticas abordadas e seus resultados.

Lima e Paaz (2006) trazem a temática do sistema circulatório, no qual o conteúdo está presente no eixo Ser Humano e Saúde, possibilitando que o aluno tenha compreensão a respeito do corpo humano, reconhecendo formas de prevenir doenças circulatórias para que consiga promover a manutenção da vida. Assim, os autores mostram um exemplo, cujo qual o professor, para desencadear o estudo do sistema circulatório, solicita a representação de um coração por meio do desenho dos alunos, estratégia que permite a expressão dos conhecimentos prévios. A atividade foi seguida de formulação de perguntas e produção textual e, segundo as autoras, promoveu uma aproximação entre a realidade e o conhecimento escolar que favoreceu o processo de ensino e aprendizagem.

Favero (2007) revela a elaboração de materiais didáticos para EJA destacando a importância da valorização dos conhecimentos anteriormente dominados pelos jovens e adultos, derivados de processos de escolarização anteriores, abandonados ou interrompidos e, sobretudo, da aprendizagem pela experiência, serem tomados como pontos de partida. O autor defende a superação da estrutura curricular por disciplinas, própria dos sistemas escolares, e ensaia trabalhar na perspectiva interdisciplinar.

Vilanova e Martins (2008) evidenciam em seu estudo a produção de materiais educativos para a EJA, por meio da construção de textos didáticos por professores de

ciências que atuam nessa modalidade de ensino, abordando sobre a temática da saúde. Nesse trabalho, foi possível identificar que os livros didáticos de Ciências para o ensino regular constituíram a principal referência para a elaboração de textos do material que os docentes construíram. Os autores relatam que o livro didático assume um papel de autoridade, no qual os professores parecem não se sentir autorizados a modificar os tópicos apresentados no livro de referência.

Alves et al. (2009) trazem em seu trabalho a questão dos projetos de ciências para a aprendizagem dos alunos na Educação de Jovens e Adultos, destacando para a importância dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema a ser tratado, no qual o professor deve indagá-los para que construam argumentos diante do levantamento de problematizações. Os projetos desenvolvidos em grupo permitem o diálogo com os colegas, a interação, que auxiliam na construção de novos conhecimentos. Os autores afirmam que o envolvimento da aprendizagem está intimamente ligado com o tipo de atividades que o professor propõe, e, portanto, os projetos são uma alternativa metodológica eficaz para ser executar em sala de aula.

O trabalho de Coimbra *et al.* (2009) destacam uma abordagem transdisciplinar para abordar o conceito de energia na EJA. Assim, trabalham com métodos alternativos, utilizando estratégias baseadas nas concepções prévias dos estudantes como suporte para aquisição do conhecimento científico. Através da aplicação de um pré-teste, verificaram os saberes anteriores dos alunos. Posteriormente, propuseram atividades de interpretação de textos e análise de situações experimentais, sempre mediadas pela relação dialógica professor-aluno, o que propiciou, segundo os pesquisadores, aprofundamento da compreensão a respeito, desconstrução de noções ingênuas e ampliação do horizonte intelectual do educando. A aplicação de um pós-teste ao final da atividade mostrou a efetividade da aprendizagem.

Forgiarini e Auler, (2009) colocam a abordagem de temas polêmicos na EJA, por exemplo, o caso do florestamento no Rio Grande do Sul. Assim, os autores investigaram a implementação desse tema no currículo da EJA, em quatro escolas situadas em municípios com intensas plantações de monocultura, procurando verificar a contextualização dessa temática. Foi observado que 50% dos professores entrevistados afirmaram dialogar pontualmente sobre o tema, no entanto, sem aprofundamento, problematização ou sistematização. Verificou-se ainda, que os professores integrantes da pesquisa têm uma forte tendência em serem reprodutores e repassadores de informações veiculadas pela mídia. Com esse fato, percebe-se a necessidade de repensar

os currículos e a formação dos professores a fim de capacitá-los para as mudanças necessárias.

O tema de estudo de Merazzi e Oaigen, (2009) relata a importância da realização de atividades práticas contextualizadas com o cotidiano dos educandos da EJA. As atividades desenvolvidas em Ciências foram: experimentos, práticas com material concreto e jogos pedagógicos, todas predominantemente desenvolvidas em grupos e de forma dialogada. Os resultados apontaram que os conteúdos de Ciências, desenvolvidos por meio de atividades práticas, abrangiam discussões e estavam relacionadas ao cotidiano e às vivências dos alunos, o que tornou relevante no processo de ensino e aprendizagem.

Freitas e Aguiar (2010) propõem investigar a elaboração conceitual dos estudantes jovens e adultos na aula de Física, por meio das relações que estabelecem entre o conhecimento científico escolar e seu conhecimento cotidiano. Nessa perspectiva, o professor procurou problematizar questões relativas à órbita da Terra, trazendo perguntas para os alunos, utilizando-se da comunicação e do diálogo para estabelecer trocas e observar pontos de vista dos estudantes. O professor fez questionamentos aos alunos, lançando problemas, incentivando-os a escreverem, argumentarem a respeito da temática trabalhada. Assim, os autores destacam que os alunos ao produzirem seus enunciados, na comunicação verbal, oral ou escrita, possibilitam se aprimorar e internalizar o discurso da Ciência escolar.

Krummenauer, Costa e Silveira, (2010) apresentam uma proposta metodológica para a modalidade EJA de Ensino de Física. A escolha pelo tema Cinemática e Dinâmica do Movimento Circular Uniforme (MCU) partiu dos conhecimentos prévios dos alunos relativos ao seu contexto profissional, por serem trabalhadores do setor coureiro e calçadista. O grupo envolveu-se em atividades diversificadas, por exemplo, aulas expositivas, atividades em grupos e individuais, apresentações de trabalhos, resolução de exercícios, elaboração de mapas conceituais e, ainda, utilização de uma simulação computacional sobre o MCU. Aliado às atividades, foi realizada uma saída de campo a um curtume, permitindo aos alunos contextualizar o que estava sendo abordado com suas atividades profissionais, além do interesse dos alunos em demonstrar o conhecimento que tinham sobre a produção do couro.

Esse panorama de pesquisas no ensino de Ciências na EJA permitiu inferir que é importante trabalhar com as ideias prévias dos alunos, resgatando as suas experiências,

desenvolvendo atividades que possam ser contextualizadas com a suas vivências, para de fato ter sentido no que aprendem.

2.6 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EJA

A docência, segundo Veiga (2012, p. 20) é “Uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática”. Assim, ser professor na educação de jovens e adultos requer grandes desafios e níveis de exigência para atender as classes que hoje se estabelecem nessa modalidade de ensino, especialmente pelas necessidades específicas.

De acordo com Luft (2004, p. 158) “[...] Os sistemas são movidos a oferecer essa modalidade de ensino, mas, via de regra, não tiveram nem tempo para minimamente atualizar e aperfeiçoar os professores”.

Nessa mesma direção, Arroyo M. (2006) afirma que a modalidade educativa da EJA nunca foi exclusividade do governo e do próprio sistema educacional, não se encarregando de gerir a educação no país, como também, a de buscar caminhos para uma formação eficaz aos docentes.

Isso possibilitou para que a formação se desse no próprio ambiente escolar, estabelecendo uma inquietação dos professores, fato que viabilizou os estabelecimentos de ensino a constituir um currículo mais flexível (LUFT, 2004).

Dessa forma, os professores que assumiram a educação de jovens e adultos não tinham uma formação para essa modalidade de ensino, que, eram muitas vezes, professores alfabetizadores de crianças, o que tinha uma tendência à transmissão de metodologias e conteúdos desses para os adultos (LUFT, 2004).

Também, é importante salientar que os professores da EJA segundo Borghi (2007, p. 230) “[...] vem de outras jornadas de trabalho e, em muitas circunstâncias, sua atuação nesta modalidade educativa justifica-se pela necessidade de complementação de carga horária ou pelo cansaço de profissionais prestes a aposentar-se”.

Seguindo essa ideia, Borghi (2007) ressalta a transitoriedade dos professores da EJA pelo vínculo a outras modalidades de ensino, o que contribui para que esses não tenham um sentimento de pertencimento a proposta educativa, fazendo com que as salas de aula da EJA não sejam consideradas como prioridades.

Assim, torna-se importante e necessário inserir políticas públicas que contemplem a formação dos professores da EJA, como também as especificidades e

particularidades dos sujeitos envolvidos, que vem englobar um novo perfil dessa modalidade de ensino (BORGHI, 2007).

Pereira e De La Fare (2011, p. 77) registram que há “uma relativa escassez de trabalhos oriundos de pesquisas diretamente relacionadas à formação de educadores para Educação de Jovens e adultos”. E, especialmente em disciplinas específicas, no caso, as Ciências.

Com base em Luft (2004, p. 156) “A formação de professores carrega uma compreensão básica. Entende-se formação como os estudos realizados em grupos, encontros de discussão e, obviamente, também os cursos e as habilitações específicas”.

Já Oliveira (2010, p. 108) traz uma visão mais ampla sobre formação, ao evidenciar que “[...] se dá por meio da tessitura de redes de sujeitos e de conhecimentos, sempre provisórias, porque em permanente movimento, dinâmicas e mutáveis”.

Nessa perspectiva, o autor compreende que toda formação do professor que atua na EJA é continuada, ao destacar que não tem uma linearidade, e não está vinculada a um curso da academia apenas, da formação inicial, mas está relacionada à vida cotidiana nas escolas e instituições que estão inseridos, como também, das responsabilidades das secretarias de educação e outros estabelecimentos de ensino que estão atrelados (OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 109) destaca:

“[...] Entender a formação do professor como um processo permanente, dinâmico e multifacetado, no qual as redes de conhecimentos se articulam e interpenetram em processos singulares/particulares de tessitura, nos permite repensar as práticas especificamente formadoras, apontando no sentido da diversificação de ações e de instâncias a serem levadas em consideração.

O professor que trabalha na EJA deve refletir sobre suas ações para entender melhor as opções metodológicas que faz em sala de aula, e segundo Luft (2004, p. 63) deve “[...] propiciar a esses jovens e adultos um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo”.

Por isso, é importante um conhecimento teórico e crítico sobre a realidade, sobre a forma de ser e agir do professor para que possa haver transformações em sala de aula. Conforme Aquino (2004, p. 61): “Para que ocorram mudanças na prática, deve-se partir dos dados concretos dessa mesma prática, o professor precisa ser estimulado a investigá-lo e analisá-lo à luz de uma teoria crítica”.

Na verdade, não há receitas de práticas a ser seguidas à risca na EJA, mas, “a prática pedagógica deve ser aliada a um trabalho sério, rigoroso e a uma didática capaz de resgatar a condição do educando enquanto sujeito do processo de conhecimento” (LUFT, 2004, p. 64).

Com relação à prática, Aquino (2004, p. 62) afirma: “constata-se nas experiências a fragilidade da formação do professor, que, por vezes, precisa aprender junto com os alunos, bem como a dificuldade de colocar em prática princípios políticos-pedagógicos defendidos pela EJA”.

Diante disso, é importante salientar especificamente que na EJA “[...] a interação e o diálogo entre as diversas formas de saber expressas pelos professores e alunos dessas modalidades educativas precisam ser desenvolvidas e valorizadas (OLIVEIRA, 2010, p. 109)”.

Assim, o professor se insere num outro contexto de sala de aula, ao deixar de ser o transmissor de conhecimento para um estimulador e sistematizador de questões, de experiências diárias, tornando-se também, um comunicador, ao organizar um conjunto de intervenções pedagógicas conforme as demandas dos estudantes (ÁVILA e SONNEVILLE, 2012).

A prática docente é, portanto, um locus de formação e produção de saberes (ÁVILA e SONNEVILLE, 2012, p. 34). Nesse sentido, os autores destacam que os saberes da profissão, são saberes de ação, que vão sendo remodelados no próprio contexto de trabalho, ao serem construídos e reconstruídos, que acaba por integrar e constituir a identidade do professor (ÁVILA e SONNEVILLE, 2012).

O elemento nuclear da prática docente é a aprendizagem, que resulta da atividade intelectual e prática de quem aprende em relação ao conteúdo ou objeto de estudo, realizado junto com os professores e colegas (LIBÂNEO, 2012, p.65). Sendo assim, o professor ao trabalhar com os alunos, de modo a cuidar de seus desejos e práticas de vida fora da escola, torna um elemento chave para um aprendizado de mais significado.

Assim, diante do exposto, a prática educativa na EJA requer um olhar investigativo, no qual:

“[...] queremos penetrar nesse universo de eventos múltiplos e de desenvolvimento incerto que é o ensino e compreender as atuações do professor, há de centrar-se, pois, em reconhecê-lo como prático e reconhecer os mecanismos através dos quais enfrenta o compromisso de levar a cabo sua ocupação profissional diária” (ZABALZA, 1994, p. 46).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Apresentam-se, neste capítulo, os aspectos constituintes da metodologia utilizada na construção da presente dissertação. Inicia-se com a abordagem metodológica assumida pelo pesquisador, sendo a pesquisa qualitativa, naturalística-construtivista e o estudo de caso. Em seguida descrevem-se os sujeitos participantes deste estudo, os instrumentos da coleta de dados, a metodologia utilizada para a análise de dados, a análise e a discussão.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Adotou-se nesta pesquisa a abordagem metodológica qualitativa. Segundo Dalmazo e André (1983), essa perspectiva de pesquisa tem recebido uma grande atenção e aceitação na literatura educacional, pois garante algumas vantagens, ao conseguir resgatar os fenômenos naturais de forma complexa e numa variada dimensão, possibilitando capturar do ambiente distintos sentidos e significados que possibilitam uma melhor compreensão do contexto.

Para Neves (1996, p. 1), a pesquisa qualitativa consiste num “conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”.

Segundo Bogdan e Biklen, a pesquisa qualitativa apresenta cinco características essenciais:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] A investigação qualitativa é descritiva. [...] Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 47-51).

Dessa forma, podemos evidenciar com maior detalhe cada uma dessas características da pesquisa qualitativa.

Na primeira característica, o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como o principal instrumento, pode-se evidenciar que o pesquisador tem um contato direto com a pesquisa, com o que está sendo investigado, e, portanto, possibilita uma proximidade maior com o objeto de estudo, que, no caso desta pesquisa,

é composto por professores de Ciências da EJA. Vale ressaltar, ainda, que quando os problemas são estudados em seu ambiente de origem, são nomeados como um estudo naturalístico (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Conforme Bogdan e Biklen (2010, p. 48), “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

Em relação à segunda característica, identifica-se que *os dados recolhidos da pesquisa são descritivos*, permitindo ao pesquisador obter dados da realidade, que têm caráter muito importante, pois o material capturado possibilita um maior detalhamento para a compreensão do objeto de estudo, com uma grande riqueza em descrições (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Assim, foram realizadas as transcrições dos dados das entrevistas, registrando um particular fenômeno da natureza, sendo essa a fonte de informações.

Segundo Bogdan e Biklen (2010, p. 49), os investigadores “Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”. Desse modo, o pesquisador, ao transcrever as entrevistas, procurou ter o máximo de cuidado para resguardar a forma original dos seus dados.

A terceira característica refere-se ao *interesse do pesquisador no processo da investigação e não pelos resultados ou produtos*. Levando em consideração essa colocação, Lüdke e André (1986, p. 12) afirmam que o “Interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. Assim, esta pesquisa estudou um problema, buscando compreender como os fenômenos ocorrem, preocupando-se com o processo de investigação e não com o produto final.

A quarta característica refere-se à *análise dos dados por meio de um processo indutivo*, ou seja, o pesquisador constrói e formula suas teorias, levando em consideração os dados que capta da pesquisa. Bogdan e Biklen (2010, p. 50) afirmam que os pesquisadores “Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou inferir hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”.

Dessa forma, fica evidente que o pesquisador não procura estabelecer ou orientar evidências para comprovar hipóteses antes de começar os estudos. Os métodos e as

técnicas vão ser adaptados a um caso específico, ao invés de um método padrão e único. Assim, ao realizar entrevistas com os professores, levou-se em consideração as informações trazidas pelos participantes, sem comprovar hipóteses.

A última característica refere-se à *importância vital do significado na abordagem qualitativa*, ou seja, o pesquisador busca perceber como os participantes enfrentam as abordagens que são colocadas, captando as percepções dos informantes nos diferentes pontos de vista (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

De acordo com Bogdan e Biklen (2010, p. 50), os “investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Assim, a pesquisa requer capturar os diferentes sentidos que os professores dão às coisas, seja de suas experiências, daquilo com o que convivem, da prática docente, buscando conhecer como eles se baseiam e constroem significados.

Assim, considera-se que a pesquisa qualitativa é uma forma de condução de investigação que o pesquisador se apropria com profundidade, a fim de averiguar e compreender com mais detalhe seu objeto de estudo. Portanto, as características pelas quais apresentamos são de extrema importância na pesquisa qualitativa educacional, pois é por meio delas que o pesquisador se movimenta, recorrendo para capturar a complexidade dos fatos que ocorrem no ambiente.

3.1.1 Abordagem naturalística-construtivista

A pesquisa considera-se dentro de uma abordagem naturalística-construtivista, ou qualitativa-construtiva, que, segundo Moraes (2006 p.14), “pretende chegar à compreensão dos fenômenos e problemáticas que investiga, examinando-os no próprio contexto em que ocorrem”.

Desse modo, Moraes (2006) evidencia que nesse tipo de abordagem possibilita-se aos sujeitos construir sua própria realidade, destacando como esses sujeitos percebem essa realidade, a fim de trabalhar com seus conhecimentos implícitos, a partir de suas falas, que estão imersas em teorias e ideologias.

Moraes (2006, p. 14), sobre essa abordagem de pesquisa, leciona:

Um envolvimento intenso nos fenômenos ajuda a reunir informações sobre os objetos de pesquisa, essas submetidas a um processo de análise indutivo, possibilita a gradativa explicitação de categorias e de uma estrutura compreensiva dos fenômenos, resultando daí suas descrição, interpretação e teorização.

Conforme Moraes (2006, p. 15) “O método característico dessa abordagem envolve uma impregnação aprofundada dos fenômenos para a obtenção de descrições e interpretações dos mesmos”. Assim, o pesquisador ao reunir as informações por meio das entrevistas concedidas pelos professores de Ciências da EJA, construiu categorias para melhor compreender e aperfeiçoar as construções teóricas produzidas nesta investigação.

3.1.2 Estudo de caso

Ao assumir a abordagem qualitativa, consideramos ser esta pesquisa um tipo de estudo de caso, que, segundo Lüdke e André (1986, p. 17), “é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. As autoras ainda destacam que “a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação” (*ibid*, p. 22).

Lüdke e André (1986) destacam que esse tipo de pesquisa vem recebendo grande aceitação na área da educação em virtude da sua grande potência para estudar os assuntos relacionados à escola.

Para essas autoras, o estudo de caso destaca-se por apresentar características que se superpõem às características da pesquisa qualitativa, sendo as seguintes:

Os estudos de caso visam à descoberta. [...] Enfatizam a “interpretação em contexto”. [...] Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. [...] Usam uma variedade de fontes de informações. [...] Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. [...] Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. [...] Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (1986, p. 19-20).

Ainda, é muito importante considerar a complexidade de uma situação particular ao retratar de um estudo de caso. Cabe salientar que o pesquisador ainda pode utilizar-se de uma variedade de informações para a coleta de dados, que podem ser capturados em diferentes momentos e situações da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo Yin (2005, p. 32), esse tipo de delineamento da pesquisa “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Triviños (1987, p. 110) corrobora com tal postura e

relata que “os estudos de caso têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade”.

Assim, esta pesquisa foi baseada em um caso específico, que buscou investigar um grupo particular de professores de Ciências da EJA. Esse estudo envolveu toda a complexidade e a singularidade do contexto desses participantes, onde o pesquisador procurou minuciosamente capturar e compreender essa realidade por meio de um processo de constante interação.

3.2 SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram dez professores do ensino de Ciências que lecionam na EJA, sendo nove de escolas públicas e um de escola particular, todas do Rio Grande do Sul. Os professores que aceitaram o convite para integrar a pesquisa assinaram um termo de acordo.

Para a designação de cada professor foi utilizado como inspiração o livro *A linguagem das flores*, no qual consta um dicionário de flores. Assim, foi escolhido para cada docente o nome de uma flor. A caracterização dos sujeitos é apresentada a seguir, destacando o nome de designação, o gênero, o curso de formação, o tempo que leciona na Educação Básica e na EJA e a cidade de origem (Tabela 1).

Tabela 1 - Caracterização dos professores de Ciências da EJA.

	Idade	Gênero	Formação	Tempo em que leciona na Ed. Básica	Tempo em que leciona na EJA	Cidade
CRAVO	35 anos	M	Biologia (Ulbra) Pós- Graduação em Psicopedagogia	8 anos	8 anos	Viamão
ORQUÍDIA	46 anos	F	Biologia (PUCRS) Especialização em Toxicologia aplicada (PUC) e supervisão escolar - FAPA	22 anos	10 anos	Porto Alegre
MARGARIDA	61 anos	F	Biologia (PUCRS)	20 anos	5 anos	Porto Alegre
TULIPA	47 anos	F	Biologia (UFRGS). Especialização em Educação Ambiental	23 anos	4 anos	Porto Alegre
LÍRIO	69 anos	M	História Natural (Unissinos)	Aposentado pelo estado	13 anos	Porto Alegre
LÓTUS	28 anos	M	Biologia (PUCRS) Mestrado em Educação em Ciências e matemática (PUCRS)	5 anos	4 anos	Porto Alegre
VIOLETA	42 anos	F	Biologia (Unipampa)	15 anos	3 anos	Porto Alegre
DÁLIA	33 anos	F	Biologia (Uniacelvia) Pós-Graduação em Educação Ambiental	8 anos	1 ano	Porto Alegre
BEGÔNIA	46 anos	F	Biologia (Unijuí) Pós- Graduação Palmas	22 anos	8 anos	São Luiz Gonzaga
GÉRBERA	29 anos	F	Química (Unijuí) e Mestrado	4 anos	5 anos	São Luiz Gonzaga

Fonte: A Autora (2012)

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para obtenção dos dados foi uma entrevista gravada semiestruturada realizada com os professores de Ciências da EJA que participaram da presente pesquisa. A seguir, em detalhes é descrita a técnica.

3.3.1 Entrevista

Ao ter formas variadas de coletar os dados e registrar as observações, optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada, devido às suas características, que possibilitaram obter informações desejadas.

Lüdke e André (1986, p. 38) destacam, a respeito da escolha dessa técnica, que “ao nos decidirmos pela entrevista, estamos assumindo uma das técnicas de coleta de dados mais dispendiosas, especialmente pelo tempo e qualificação exigidos do entrevistador”. Ainda, complementando essa ideia, Bogdan e Biklen (2010, p. 16) evidenciam que “as estratégias mais representativas da investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade”.

A definição de entrevista, de acordo com Gil (2007), é uma técnica em que o entrevistador formula perguntas ao entrevistado tendo o objetivo de capturar informações que interessem à investigação. Assim, é possível obter dados do que a pessoa crê, conhece, sente, faz, pensa.

Vale ressaltar que, para Lüdke e André (1986, p. 36),

[...] ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores, e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade.

Assim, a vantagem dessa diante de outras técnicas, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “[...] é que ela permite a captação imediata e corrente de informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986) descrevem que há um aspecto muito importante na entrevista, sendo a relação e o vínculo que se estabelece tanto na interação de quem pergunta com quem responde, permitindo um aprofundamento de temas mais complexos, quanto de assuntos de natureza mais pessoal. Assim, “a

entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico” (GIL, 2007, p. 117).

Desse modo, a entrevista tem uma grande liberdade no decorrer do percurso, no entanto, para que ela seja satisfatória, é importante considerar um roteiro. Para Lüdke e André (1986, p. 36), “é preferível e aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem encobertos”.

O roteiro foi utilizado de forma semiestruturada, que, para Lüdke e André (1986, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Assim, o pesquisador consegue fazer previamente um esquema de roteiro (Apêndice A), mais livre e flexível, sendo possível realizar modificações no decorrer da entrevista, sendo atento no momento da comunicação.

Conforme registrado anteriormente, a entrevista foi realizada por meio de uma gravação direta. Segundo Lüdke e André (1986), esse registro de dados tem a vantagem de anotar todas as expressões orais do entrevistado, fazendo com que o entrevistador consiga focar a atenção nele.

Diante dessa técnica, foi realizada uma entrevista gravada semiestruturada, individualmente, com os professores que lecionam Ciências na EJA. Assim, utilizou-se um roteiro previamente estruturado, com alguns tópicos para serem abordados na entrevista, baseados nas questões de pesquisa. Foram instigadas questões concernentes ao embasamento teórico que estes utilizam para preparar as aulas, ao seu planejamento, às estratégias de ensino que usam, aos conteúdos presentes na sua prática diária, incluindo também leituras realizadas e a formação continuada.

Essas entrevistas foram, posteriormente, transcritas na íntegra. Utilizou-se, para identificar ou catalogar a fala dos sujeitos, o nome de uma flor representado pelas letras em maiúsculo.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados coletados nas entrevistas dos professores, foi utilizada a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Essa metodologia de interpretação dos dados consiste em três etapas fundamentais no processo de análise: a desmontagem dos textos, conhecida como unitarização; o estabelecimento de relações, denominado categorização; e, captando o novo emergente, o metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Conforme referido anteriormente, a análise dos dados iniciou a partir da realização da desmontagem dos textos, ou seja, do material transcrito das entrevistas, fazendo com que pudesse separar as informações em unidades de significado, em unidades de análise. Nessa etapa da análise textual, Moraes e Galiazzi (2011, p.11) afirmam que “concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado corpus”. O pesquisador, nesse momento, deve ter uma atenção redobrada ao fragmentar os elementos unitários para não perder a ideia do todo, da mensagem contida no texto.

Nessa perspectiva, os autores destacam a importância da leitura, abordada em dois aspectos. Se abordada como *leitura de manifesto*, é realizado superficialmente, o que pode ocasionar a perda do conjunto das informações, e, portanto, evidencia a essência de buscar uma *leitura do latente*, uma leitura de profundidade (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Na segunda etapa foi realizada a categorização, que, segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 75), “[...] revela um exercício de classificação dos materiais de um corpus textual”. Nessa etapa foram realizadas pelo pesquisador a reunião e a organização das informações com base no compartilhamento de significados que as unidades tiveram em comum, originando, assim, as categorias.

Vale destacar que para que as categorias tenham validade é importante considerar o contexto no qual se inserem, bem como os objetivos que são mencionados na investigação (MORAES; GALIAZZI, 2011). Assim, essas categorias produzidas por intuição originaram-se do que os autores chamam de “insights”, partindo de inspirações repentinas (*ibid*, 2011).

Na terceira etapa, captando o novo emergente, foi realizada a elaboração do metatexto, que, conforme Moraes e Galiazzi (2011, p. 32), é constituído “de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”. Desse modo, na descrição, o pesquisador não se baseou apenas em descrever os fatos investigados, mas procurou interpretá-los, dando validade para o trabalho, com a inserção de teóricos que deram sustentação aos argumentos.

Para Moraes e Galiazzi (2011), o processo de análise é um movimento sempre em construção, nunca inacabado, que permite ao pesquisador retornar para verificar os elementos, fazendo com que fortaleça o que vinha sendo realizado, garantindo uma maior compreensão da investigação.

Nesse sentido, a escrita foi fundamental em todo o percurso do trabalho do processo de análise de dissertação, onde o pesquisador se faz autor pela produção que

realiza. É nesse momento que explicita suas compreensões, argumentando e referindo-se com maior propriedade sobre as categorias e sobre os fenômenos que investiga.

Numa visão geral, Moraes e Galiazzi (2011) destacam um ciclo para a análise textual discursiva, sendo a desconstrução, emergência e comunicação. Evidenciam esse como um processo de auto-organização, sendo:

[...] um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do “corpus” são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 41).

Portanto, o desenvolvimento do processo de análise dos dados por meio da análise textual discursiva recorreu de um envolvimento do pesquisador com seus próprios materiais de análise. Por meios de suas interpretações, da congruência dos passos de análise, fundiram-se, possibilitando uma formulação de resultados de pesquisa. Desse modo, podemos apresentar os resultados obtidos por meio das categorias e subcategorias que emergiram.

3.5 CATEGORIAS EMERGENTES DA ANÁLISE DE DADOS

A partir da análise foi possível identificar e organizar quatro categorias e respectivas subcategorias emergentes da análise de dados (Quadro 4), decorrentes das respostas dadas às questões de pesquisa, indicando as ideias que fundamentam e direcionam a prática pedagógica de professores de ciências da EJA. São elas: planejamento das aulas; conteúdos presentes na prática docente; estratégias de ensino utilizadas e a formação continuada de professores.

Quadro 4 - Categorias e subcategorias decorrentes da análise.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Planejamento das aulas na EJA	Livros didáticos do ensino regular é a bibliografia consultada
	Planejamento por meio de conteúdos conceituais
	Planejamento de forma individual e coletiva
Conteúdos presentes na prática docente	Conteúdos relacionados ao dia a dia
	Conteúdos não têm sequência didática
Uso de estratégias de ensino	Aula expositiva tradicional e aula expositiva dialogada
	Estratégias de ensino diferenciadas (filmes, visitas a museus, experimentos, trabalhos em grupo)
Formação continuada na EJA	Atualização pela Secretaria de Educação
	Leituras de EJA
	Iniciativa própria dos professores da EJA

4 PLANEJAMENTO DAS AULAS NA EJA

Apresenta-se aqui a primeira das categorias emergentes do processo de análise dos resultados obtidos na pesquisa. A ideia dessa categoria é mostrar como os professores de Ciências da EJA planejam suas aulas, evidenciando a fonte de consulta pela qual se baseiam no ato de organizar e executar ações que estruturam a prática pedagógica. Também se destaca para a proposta de planejamento que se caracteriza nas escolas.

Desse modo, a categoria de planejamento das aulas na EJA tem como subcategorias: “Livros didáticos do ensino regular é a bibliografia consultada”; “planejamento por conteúdos” e “planejamento individual e coletivo”, sobre os quais ora passamos a discorrer.

4.1 LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO REGULAR E BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

O planejamento é um momento em que o professor organiza e sistematiza como vai proceder ao desenvolvimento das aulas, sendo de grande importância o ato de planejar. Permite ao docente refletir e formular as ideias e informações que serão trabalhadas com os alunos, possibilitando estruturar a condução do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Assim, o planejamento é um componente fundamental no exercício do ser professor. Conforme Schmitz (2000, p.101),

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível.

Planejar é organizar ações. É construir caminhos que vão direcionar a prática pedagógica. É ter um horizonte, uma estrada a percorrer. O professor precisa estabelecer um rumo, traçar metas e objetivos que pretende atingir no percurso do seu trabalho diário.

Para Menegolla e Sant´anna (2001, p.40), o planejamento é:

Um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.

Nesse viés, os professores buscam um embasamento para planejar e organizar as atividades que serão preparadas para os alunos. Para tal, o livro didático é uma ferramenta de auxílio que possibilita uma orientação teórico-metodológica.

Nessa perspectiva, o corpo de dados levantado a partir das entrevistas nos permitiu averiguar que os professores de Ciências da EJA utilizam o livro didático do ensino regular como bibliografia consultada para o planejamento de suas aulas.

Em seu depoimento, CRAVO enfatiza: *“Para dar suporte teórico no planejamento tem os livros didáticos que o próprio governo dá. A partir dali que começo planejar as minhas aulas, dos livros do ensino regular”*. Da mesma forma, MARGARIDA ratifica: *“Para fazer meu planejamento não é dos livros da EJA que eu pego, eu tiro daqueles livros de 5º série, 6º série, livro seriado. Por exemplo, t3 (equivalente a 5ª série), eu trabalho com eles o conteúdo de quinta”*.

O relato de GÉRBERA, da mesma forma, compartilha uma informação semelhante: *“Para o planejamento das aulas utilizo livros didáticos do ensino regular”*.

Esses depoimentos dos professores nos permitem inferir que o livro didático do ensino regular é o instrumento no qual se baseiam para preparar e planejar as aulas de Ciências na EJA. É a partir desses livros que orientam os seus afazeres, a organização, o desenvolvimento e a avaliação do seu trabalho pedagógico. Assim, os professores da EJA atribuem ao livro didático do ensino regular sua fonte de consulta e seu referencial de apoio para planejamento.

No ensino regular, segundo Núñez et. al. (2003, p.02), “os professores utilizam o livro como o instrumento principal que orienta o conteúdo a ser administrado, a sequência desses conteúdos, as atividades de aprendizagem e avaliação para o ensino das Ciências”. Assim, os professores da EJA parecem guiar-se pela mesma proposta do livro do ensino regular, embora não revelem como fazem a transposição do livro para o planejamento das aulas.

Vale destacar que foi criado pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e adultos (PNLD

EJA). Assim, há livros específicos para essa modalidade de ensino, que são distribuídos para todas as escolas públicas envolvendo turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2010).

No entanto, podemos evidenciar no relato dos professores que, para eles, os livros da EJA disponibilizados pelo Ministério da Educação são distantes da realidade com a qual trabalham. Isso pode ser visto no depoimento de CRAVO:

O livro EJA é meio fora da realidade, tem uns que o conteúdo é meio diferente, querem colocar temas transversais no meio e aí isso tem que estar preparado para dar aula assim, e o aluno também, tem que estar. A ideia da escola, o projeto político pedagógico da escola tem que estar voltado para isso, para poder fazer esse trabalho, se não vai dar problema.

Da mesma forma MARGARIDA enfatiza:

Achei muita mistura o livro EJA, é tudo misturado os conteúdos, fora da realidade da escola. Por exemplo, misturam corpo humano com ambiente, e eu particularmente não gosto porque acho que os alunos têm que ter uma visão de animais, uma visão de corpo humano como sempre foi. E ali não, tanto faz, falando de um texto de ambiente como animal.

O depoimento de LÓTUS tem a mesma direção:

Nós recebemos uma coleção de livros da EJA, mas não é o livro que eu trabalho, pois não gostei dele. A coleção que a gente recebeu é meio confusa, os conteúdos não estavam bem separados, era uma coisa única. E também, fica difícil de trabalhar com o livro da EJA assim, já que tem os conteúdos meio que integrados e o nosso trabalho é um pouco segmentado em função não ter professores que participem todas as reuniões.

Os depoimentos dos professores permitem uma reflexão sobre o livro didático da EJA. Buscando compreender esses livros, pudemos perceber que há diferenciações entre o Plano Nacional do Livro didático (PNLD) e o Plano Nacional do Livro Didático da EJA (PNLD EJA).

Uma primeira diferenciação do livro do ensino regular refere-se às obras que são escolhidas por escola, enquanto que no PNLD EJA esse processo está organizado democraticamente em rede (BRASIL, 2010).

Segundo o Ministério da Educação:

Nas redes públicas de ensino municipais e estaduais que ofertam a Educação de Jovens e Adultos o processo de escolha das obras ou coleções didáticas destinadas a Educação de Jovens e Adultos será de responsabilidade das secretarias de educação devendo contar com a participação das escolas e dos educadores da EJA (BRASIL, 2010, p.27).

Evidencia-se a escolha do livro didático da EJA por meio de uma articulação conjunta entre secretarias de educação, tanto municipais quanto estaduais, juntamente com professores e com a própria escola, o que a torna uma proposta mais integrada, mais enriquecedora.

Nesse sentido, o Ministério da Educação afirma:

Pretende-se, no entanto, que na decisão sobre o material didático a ser adotado no conjunto de escolas de uma rede de ensino que ofertam EJA, haja um processo coletivo e amplo de discussão sobre um dos elementos que pode caracterizar uma proposta compartilhada da EJA: o livro didático (BRASIL, 2010, p. 29).

Desse modo, talvez se possa pensar que na escolha do livro didático da EJA não houve uma integração das redes, já que utilizam como bibliografia consultada os livros do ensino regular para planejamento. Parece-nos que os professores não tiveram contato prévio com os materiais, ou mesmo não tiveram encontros de discussões para obtê-los, pois evidenciaram que esse material está fora da realidade com a qual trabalham.

Isso pode ser identificado no depoimento de TULIPA: *“Desde ano passado veio livro específico para a EJA, que nós não tivemos contato antes de como era o livro, só falaram que havia o livro. O livro veio lá por maio, mas não utilizo”*.

Considerando que o Ministério da Educação disponibiliza um Guia de Livros Didáticos para EJA, material que evidencia as possibilidades e os limites das obras e coleções didáticas, possibilitando auxílio à escola e aos professores nessa tarefa de escolha, isso deveria possibilitar aos educadores refletir e decidir sobre o livro que melhor se adapta ao seu contexto escolar, levando em consideração as características e necessidades dos seus alunos.

Sendo assim, o guia de livro didático da EJA enfatiza que a escolha do livro didático é: *“uma ocasião valiosa de discutir as propostas de cada uma das disciplinas, e de perceber como elas podem se integrar numa proposta curricular mais articulada”* (BRASIL, 2010, p.30).

Nesse aspecto é importante colocar não apenas a escolha dos livros pelos educadores, na coletividade, mas também o compartilhamento de ideias para rever o próprio planejamento da EJA, buscando integrar áreas de conhecimento na sua prática docente.

No entanto, esse tipo de trabalho parece não se concretizar nessa modalidade de ensino. Ao evidenciarmos as constatações expostas pelos professores da EJA podemos pensar que talvez o trabalho nas escolas seja desenvolvido de forma segmentada, onde cada professor desenvolve atividades na sua área de atuação. Ao chegar os livros da EJA com integração das disciplinas, que não têm uma sequência ou continuidade dos conteúdos como no ensino regular, pois esses estão conectados com outras áreas de conhecimento e não especificamente da sua disciplina, o que faz com que os professores não consigam utilizar o livro da EJA como ferramenta para planejamento.

No entanto, o fato de não haver uma separação de disciplinas pode ser considerado como uma diferenciação para esse público-alvo, tendo que em vista que são alunos que trazem consigo muitas experiências e que são capazes de estabelecer muitas relações entre os diversos conteúdos abordados.

Diante dessa realidade, como aponta Brasil (2010), as coleções contemplam articulação entre as áreas de conhecimento, tendo um olhar criterioso com os sujeitos da EJA, levando em consideração seus potenciais e especificidades, pois trazem uma bagagem de experiências de vida que favorece sua aprendizagem.

Visto por outro ângulo, as coleções trazem maior integração entre os conteúdos, por meio de um trabalho interdisciplinar, o que acaba por articular temáticas e superar os campos disciplinares. Por isso, exige que os professores se capacitem para trabalhar de forma diferente, participando e discutindo a escolha do material para que introduzam elementos integradores de áreas de conhecimentos a fim de contemplar melhor os saberes discentes.

A respeito das coleções do livro didático da EJA, podemos destacar que:

As coleções não estão separadas por disciplinas, ao contrário elas integram todos os componentes curriculares numa única coleção. Assim, a coleção selecionada pelos educadores do primeiro segmento deverá servir para cada um dos componentes curriculares dos anos iniciais: Alfabetização Matemática, Alfabetização Linguística, História, Geografia, Matemática, Ciências, Artes e Língua Portuguesa. Para o segundo segmento ela deverá contemplar: História, Geografia, Matemática, Ciências e Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2010, p. 29).

Ainda em relação ao livro didático da EJA, podemos apontar outra diferenciação quanto aos conteúdos. Conforme o Ministério da Educação, este “[...] busca fomentar a produção de obras didáticas que superem o quadro atual das produções existentes caracterizadas, por vezes, por mera redução de conteúdos da educação básica regular” (BRASIL, 2010, p. 14).

No livro didático da educação básica há uma sequência de conteúdos e de informações a serem trabalhados, visando uma padronização e seguindo uma forma de estruturação e organização da aprendizagem. Nesse sentido, o livro didático no Brasil tem algumas características.

Pode-se destacar, nos livros didáticos, de acordo com Machado (2008, p.11), “a padronização, isto é, livros de diferentes editoras são formulados de maneira parecida por serem nivelados pelas normas definidas pelo Estado, no que diz respeito à sequência de conteúdos”.

Entretanto, o livro didático para a EJA apresenta uma proposta diferenciada de organização e estruturação dos conteúdos, como podemos evidenciar nas questões já expostas. Isso faz com que os educadores possam articular e integrar as áreas de conhecimento de forma interdisciplinar, pois têm autonomia para trabalhar com os alunos.

Segundo o guia do livro didático da EJA:

Considera-se que boas obras didáticas podem contribuir para uma prática pedagógica autônoma dos educadores e promover a busca, entre eles, por metodologias e concepções pedagógicas adequadas ao projeto político-pedagógico da escola e de sua rede de ensino (BRASIL, 2010, p.20).

Convém notar que os próprios professores relataram que os livros da EJA possuem uma integração de conhecimentos, possibilitando desenvolver um grande leque de inter-relações. Nessa perspectiva, o livro didático da EJA parece diferenciar-se da visão segmentada e disciplinar do livro regular, com uma visão mais global e conectada com a realidade e com a diversidade de áreas de conhecimento, o que torna viável para ser trabalhado em sala de aula, mas somente quando a proposta pedagógica da escola é globalizadora e integradora.

Dessa forma, é importante ocorrer uma articulação interna de educadores, da escola e da própria secretaria de educação, caminhando em busca de uma proposta

curricular que de fato atenda essa modalidade de ensino, contribuindo de modo efetivo para a realização de aprendizagens.

Portanto, salientamos que os professores da EJA precisam superar as fronteiras disciplinares, no entanto, isso é um grande desafio para estes, pois não estão acostumados ou mesmo não têm uma formação direcionada para esse tipo de trabalho nas escolas, fazendo com que busquem o livro didático do ensino regular para planejar as aulas.

O livro didático da EJA, portanto, sendo um instrumento auxiliar para planejamento, precisa ser visto de outro modo para que professores possam utilizar no seu planejamento e na sua prática pedagógica essa ferramenta que é intencionalmente estruturada para esse público-alvo.

4.2 PLANEJAMENTO POR MEIO DE CONTEÚDOS CONCEITUAIS

Ao abordar a questão de conteúdos, devemos compreender o sentido mais amplo da palavra conteúdo. Para Coll (2000), os conteúdos escolares são classificados em três tipos: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os conceituais englobam a abordagem de fatos, dados e conceitos. Os dois primeiros são aprendidos de modo reprodutivo, não sendo necessário compreendê-los, pois se caracteriza pela cópia literal da informação, no caso, de informação numérica, por exemplo, a tabuada que não precisa calcular, sendo uma aprendizagem memorística. No conceito, por sua vez, é importante levar em consideração a compreensão, pois, ao se adquirir a informação, é necessário estabelecer uma conexão com os conhecimentos prévios para que haja sentido, sendo uma aprendizagem significativa (COLL, 2000).

A respeito dos conteúdos procedimentais, Coll (2000, p. 77) destaca que “trabalhar os procedimentos significa então, revelar a capacidade de saber fazer, de saber agir de maneira eficaz”. Assim, os conteúdos procedimentais levam em conta o aprender a pensar, o aprender a aprender, envolvendo técnicas, métodos e habilidades das mais diversas, onde as ações que serão executadas visam atingir um objetivo.

Os conteúdos atitudinais são definidos por Coll (2000, p. 122) como: “tendências ou disposições adquiridas relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoas, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação”. Dessa forma, esses conteúdos englobam valores, atitudes, normas, envolvendo a afetividade e a própria conduta pessoal, as ações na prática cotidiana, ao ter consciência dos seus atos associados à reflexão.

Considerando os tipos de conteúdos, pudemos perceber que o planejamento dos professores de Ciências na EJA é centrado nos conteúdos conceituais, que, por sua vez, vão orientar na prática as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

MARGARIDA evidencia essas ideias:

Eu planejo seguindo o currículo. Na t3 envolve conteúdo de solo, água e ar. Na t4 o conteúdo de animais, na t5 o corpo humano e t6 Ciência e Física. Eu sigo o currículo, acho que tem que ser seguido e é isso que eu não gostei do livro daquele EJA que tem conteúdos misturados.

LÍRIO afirma:

O meu planejamento é por conteúdos. Eu divido por assunto. Na t4 eu trabalho com a sexualidade, parte do corpo, a digestão, circulação, o esqueleto. A t5 trabalho com seres vivos, mas daí já entro na parte de prevenção, de doenças, viroses, bactérias, vou dando as características de cada filo e vou falando, e a parte vegetal. E a t6, trabalho na parte da química e alguma noção de física.

TULIPA também compartilha informações semelhantes:

Nós temos no início do ano planejamento e escolhemos o assunto que vai ser trabalhado. Na t4 a gente vai trabalhar com conteúdo de seres vivos e a parte do funcionamento do nosso corpo. Na t5 assuntos mais atuais, biotecnologia e também a parte de ecologia. E na t6 noções de química e de física, relacionando com a biologia.

Constata-se nos depoimentos dos professores que o planejamento é baseado em conteúdos conceituais. Embora eles sejam relevantes, não constitui o eixo central do processo educativo. O peso excessivo a eles atribuído acaba por não proporcionar que estudantes da EJA desenvolvam suas potencialidades e capacidades relativamente aos conteúdos procedimentais e atitudinais.

Para Coll (2000, p. 14), “um determinado tipo de conteúdo, aqueles relativos a fatos e conceitos, tem uma presença desproporcional nas propostas curriculares e nas atividades habituais de ensino e aprendizagem em sala de aula”. Nesse sentido, o autor destaca para a concepção tradicional da educação ao dizer que tem: “[...] uma série de aprendizagens de conteúdos específicos, sistematicamente planejados, graças aos quais os alunos incorporam e interiorizam os conhecimentos e a esses a sociedade confere maior importância num dado momento” (COLL, 2000, p. 10).

Desse modo, podemos pensar, com base no relato dos professores, que estes têm uma concepção bem consolidada em relação aos conteúdos. Acreditam ter a necessidade de “ensinar” conteúdos conceituais aos seus alunos, por meio da abordagem do livro didático que vem repetindo a mesma distribuição por meio de divisões temáticas de cada série, basicamente composta, na quinta série por ar, água e solo, na sexta série por seres vivos, na sétima série pelo corpo humano e na oitava série por física e química.

Na EJA parece não ser diferente, conforme relata o Ministério da Educação ao dizer que essa modalidade de ensino há mais de trinta anos ainda tem uma distribuição tradicional dos conteúdos pela mesma seleção e organização do ensino fundamental (Brasil, 2002).

Com base nessas considerações, Coll destaca que as propostas curriculares devem ser repensadas:

A importância dos conteúdos nas atuais propostas curriculares pressupõe, de fato, uma reformulação e reconsideração profunda do próprio conceito de conteúdo, do que significa ensinar e aprender conteúdos específicos e do papel que desempenham as aprendizagens escolares nos processos de desenvolvimento e socialização dos seres humanos (COLL, 2000, p. 10).

Nessa perspectiva, podemos evidenciar que no grupo dos entrevistados apenas dois professores demonstraram contemplar no planejamento e na prática conteúdos procedimentais e atitudinais além dos conteúdos conceituais.

LÓTUS afirma:

O conteúdo em si, eu entendo que eu tenha trabalhado ele muito mais como um meio e não um fim, meu objetivo não é só que ele aprenda o conteúdo, mas uso o conteúdo para desenvolver habilidades neles principalmente a questão da leitura, interpretação e escrita, que eu acho habilidades bastante essenciais para eles. Então meu planejamento é nesse sentido, eu uso conteúdo, mas, para desenvolver certas habilidades e competências que eu acho que eles precisam ter.

Da mesma forma, VIOLETA enfatiza:

Desenvolvo alguns conteúdos a respeito de valores porque quando eles vêm para escola, não os adultos, mas os adolescentes quando eles vêm com uma formação, a postura deles não é ainda uma postura adequada, então a gente trabalha muito questão de valores, como eles devem se comportar em sala de aula, atitudes deles dentro da escola, regras, e aí a gente vai muito por este lado, além dos conteúdos formais, tem que trabalhar bastante essas questões.

Tais concepções nos mostram o quanto esses conteúdos são significativos para a formação do estudante, que muitas vezes não é priorizado pelos docentes. Embora sem referencial teórico, esses professores trabalham os três tipos de conteúdos. Assim, é de grande relevância que sejam desenvolvidas em sala de aula outras possibilidades, potencialidades, como destacado pelos professores, tais como a leitura e a escrita, que são conteúdos procedimentais, como também os valores e as atitudes, que são conteúdos atitudinais.

O primeiro depoimento deixa claro o desenvolvimento de conteúdos procedimentais, como a leitura e a escrita, sendo essenciais para o meio social no qual o aluno está inserido, tendo uma grande funcionalidade, visto que devem estar presentes na sala de aula como habilidades favorecedoras de crescimento e desenvolvimento do educando.

Segundo Goodman (1976, citado por KRÁS, 2003, p. 02):

[...] a leitura eficiente não resulta da percepção precisa e identificação exata de todos os elementos, mas da habilidade em selecionar o maior número de “pistas” produtivas necessárias à elaboração de “adivinhações” que estão certas desde o início. A habilidade de antecipar aquilo que não foi visto é vital para a leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral.

Nesse sentido, podemos perceber o quanto a habilidade de leitura na educação de jovens e adultos é importante, pois não se trata de apenas saber ler mecanicamente. A leitura tem um papel essencial, servindo principalmente para extrair significados, compreensões do que está escrito e, dessa forma, busca-se integrar informações novas ao que já se conhece.

Conforme Schneider (1990, citado por KRÁS, 2003, p. 02), “ler é compreender, pois a leitura não se efetiva sem a compreensão (...). Soletrar, decodificar palavras ou frases não chega a ser leitura, se esse processo de decodificação não for acompanhado da compreensão do significado”.

Podemos inferir que a escrita da mesma maneira, tem uma grande importância ao aluno, pois de certo modo traduz a sua fala, só que de forma mais elaborada. O aluno coloca no papel suas impressões, o que exige uma organização das suas ideias e, com isso, ganha autonomia e credibilidade, pois tem suas palavras, sua autoria.

Segundo Soares (1998), se apropriar da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita. Apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua prioridade.

Nesse sentido, podemos destacar que na prática um professor relata trabalhar com leitura, mas nos parece que apenas como decodificação, além de trabalhar com conceitos, no caso vocabulário.

TULIPA relata:

Eu trago e trabalho questões assim de leitura, pego jornais, zero hora, correio do povo, pego uma notícia, ou das revistas mesmo. As pessoas em geral vão pegar o jornal vão ler o esporte, ver negócio de crime. Algumas pessoas não vão ler. Aqui pelo menos eles vão ter que ler. E trabalhar vocabulário também. Mesmo que ler jornal é coisa superficial.

É necessário fazer da sala de aula um ambiente para o desenvolvimento da leitura e a escrita de forma significativa, onde os alunos sejam atuantes e consigam desenvolver essas habilidades. Se apenas se trabalhar com intuito de codificar a escrita, não ocorre uma funcionalidade, uma aplicação, um crescimento construtivo para o aluno. A leitura superficial de jornais, conforme mencionou o professor, pode ser ampliado, o que possibilitará a exploração do material na sua prática, com base em estratégias que venham a enriquecer o desenvolvimento do aluno.

Sobre o tema, destaca Rezende (1993, p. 164) que “as atividades de leitura em sala de aula não devem ser realizadas simplesmente para preencher o tempo destinado para tal e sim para colaborar com crescimento individual e coletivo do público assistido pela EJA”.

Pensando desse modo, de acordo com Brasil (2002), a leitura de jornais e revistas é um grande recurso para a formação de jovens e adultos, no entanto, tal recurso deve ser utilizado adequadamente. Sugere-se, para tal, trabalhar de forma permanente para promover tais capacidades, evidenciando que não é apenas fazer leituras de jornais e revistas nas aulas, pois, no máximo, essa forma representaria somente um incentivo ao hábito de ler.

Apesar de o ensino da leitura e da escrita ser de fundamental importância para a construção da autonomia dos jovens e adultos, percebe-se que os alunos têm bastante dificuldade de escrita, conforme podemos averiguar nos depoimentos dos professores:

ORQUÍDEA afirma:

Uma dificuldade que os alunos da EJA têm é o português bem claro, a dificuldade de colocar o pensamento deles de uma maneira organizada escrita no papel.

Da mesma forma TULIPA descreve:

Eles têm muita dificuldade de se expressar na escrita, isso dificulta também, até oralmente. Às vezes tem alunos que oralmente participam muito, mas na hora da escrita ele têm dificuldades. São dificuldades que vão ficando desde os primeiros anos do ensino fundamental, e vão se acumulando essas dificuldades, então complica na hora de formularem um texto.

Aliado a esses aspectos, uma dificuldade dos alunos que está correlacionada com a escrita e a leitura é a compreensão. VIOLETA, sobre o tema, registra que *“uma grande dificuldade dos alunos é interpretação de texto, a gente tem que conduzir muito porque eles têm uma grande dificuldade de entendimento”*.

Dessa forma, as dificuldades elencadas pelos professores dizem respeito justamente a habilidades que devem ser trabalhadas em sala de aula, tais como leitura e escrita, principalmente essa última, que constitui a principal dificuldade dos sujeitos que retornam a estudar.

De acordo com o Ministério da Educação, no caderno Ciências Naturais na Educação de Jovens e Adultos “os alunos da EJA estão mais acostumados à linguagem oral do que à escrita, alguns quase não escrevem no cotidiano e apresentam maior dificuldade no desenvolvimento dessa linguagem” (BRASIL, 2002, p. 114).

Diante disso, é fundamental o professor envolver o aluno nesse processo de escrita, permitindo se apropriar dessas possibilidades de desenvolvimento, tornando usuários da linguagem escrita e garantindo melhor comunicação, para que sejam capazes de utilizar esse recurso para diversos fins. Para tanto, os educadores necessitam exercitar essa criatividade, dando oportunidade e desenvolvendo estratégias que possibilitem tal habilidade.

Segundo Krás (2003, p. 7):

a prática de realizar constantemente o exercício da expressão escrita faz com que o aluno faça reflexão sobre a sua ação. Porém, para que isso aconteça, o professor deve organizar sua aula com atividades que chamem a atenção do aluno e que o torne participante das atividades linguísticas desenvolvidas em classe.

Salientamos, também, outros conteúdos procedimentais que são importantes, como ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir (ZABALA, 1998, p. 43). Assim, possibilita ao professor desenvolver atividades que contemplem esses conteúdos, proporcionando uma interação maior entre professor e aluno no processo de ensino/aprendizagem.

Em relação aos conteúdos atitudinais, uma das professoras entrevistadas relata trabalhar com atitudes e valores, como vimos anteriormente na fala de VIOLETA: *“eles vêm com uma formação, a postura deles não é ainda uma postura adequada, então a gente trabalha muito questão de valores, como eles devem se comportar em sala de aula, atitudes deles dentro da escola, regras”*.

Segundo Zabala (1998, p. 46), atitudes são:

Tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplos de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc.

Entende-se por valores “os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc.” (ZABALA, 1998, p. 46).

Dessa forma, podemos perceber o quanto é importante que esse tipo de conteúdo esteja presente na educação de jovens e adultos, visto que envolve reflexão, envolvimento afetivo e tomadas de posição que vão auxiliar na formação do sujeito, com maior clareza de sua consciência e dos seus valores, buscando ser uma pessoa melhor, que pensa, sente e atua.

Diante das manifestações expressas a respeito dos tipos de conteúdo, considera-se relevante relacionar a reflexão com o exame do PISA (Programa Internacional para a Avaliação de Alunos) que, no Ensino de Ciências no Brasil, além da dimensão de conhecimentos conceituais, contextos e situações, enfatiza a aprendizagem de certas competências que os alunos, em geral, devem ter.

Conforme Waiselfisz (2009, p. 14),

As avaliações do PISA centram-se nas competências demonstradas pelos alunos, isto é, nas habilidades e aptidões para analisar e resolver problemas, para trabalhar com informações e para enfrentar situações da vida real e não só nos conhecimentos adquiridos na escola, o que difere de outras propostas avaliativas.

Com relação a isso, o PISA leva em consideração as competências científicas, dividida em três dimensões: “identificar os assuntos científicos, 2 - Explicar cientificamente os fenômenos, 3- Usar a evidência científica” (WAISELFISZ, 2009, p.14).

A primeira competência busca reconhecer componentes essenciais de uma investigação científica. A segunda já busca a habilidade da aplicabilidade, ao vincular os conhecimentos da ciência a situações concretas, da realidade. E a terceira diz respeito à habilidade para interpretar evidências (WAISELFISZ, 2009).

Podemos refletir a respeito das habilidades e competências que estão sendo contempladas nesta avaliação o que faz com que pensemos que não apenas os conteúdos de caráter conceitual estejam presentes, mas conteúdos procedimentais, habilidades fundamentais tão ou mais importantes para a formação do sujeito. Dessa forma, pode-se constatar que os tipos de conteúdos elencados condicionam para uma melhor aprendizagem, prevenindo-se do compartimento do conhecimento, sendo essencial integrá-los.

Outro ponto que merece destaque refere-se a uma maneira diferenciada de trabalhar em sala de aula. Uma professora de Ciências relata desenvolver as aulas por área de conhecimento, juntamente com outros professores. Essa forma pode ser evidenciada no relato de ORQUÍDEA:

São três colegas que dão aulas para a mesma t3. A gente dividiu em três áreas, então eu dou aula de Biologia e Matemática, outra dá Geografia e História, e outra Português e Literatura. A gente trabalha por área. A gente optou por trabalhar por área porque como nós que somos professores que passam eles para a t4, que no caso é etapa seguinte, lá eles vão ter oito professores, eles eram acostumados a ter uma professora só, então nós optamos em dividir desta maneira em três grandes áreas para eles irem se adaptando com esse novo sistema de orientação. Além de que dá para trabalhar mais especificidades dessas grandes áreas, daí cada professora se preocupa em dar conta só dessas duas disciplinas porque antes era assim, t3 normal, tu dá aula de todas as áreas, da Geografia, História, fatos históricos, Matemática, Ciências, todas, e agora a gente não precisa se dividir tanto. Foca numa área e se concentra nos conceitos para trabalhar naquela área específica. Assim dá para aprofundar mais, tanto o próprio professor tem

tempo de se dedicar mais a uma área ou duas quanto para o aluno entender melhor. Que mesmo que a gente trabalhe alguns assuntos em comum, ou conceitos em comum tem as especificidades de cada área e assim é melhor. Eu achei melhor pelo menos, mas a gente sempre avalia, se no final do ano a gente avaliar e achar que não foi tão bom quanto anterior a gente muda de novo. A gente escolheu trabalhar assim na t3 o ano passado, foi o primeiro trabalho, a gente fez essa tentativa trabalhando o ano todo, e como pessoal avaliou que deu certo, nós mantivemos esse ano de 2012 de novo essa dinâmica.

Observa-se no depoimento que essa foi uma proposta que surgiu por decisão dos professores que lecionam na t3, para trabalhar por área de conhecimento, onde escolhem um conceito geral para trabalhar com os alunos (no caso, transformação) e a partir daí desenvolvem suas aulas, relacionando o tema com as diversas áreas de conhecimento.

Dessa forma, nos parece pertinente que eles trabalhem um conceito em comum, facilitando trabalhar de forma transversal um tema único. Isso é semelhante à organização do currículo em temas de trabalho. Como bem coloca o Ministério da Educação, essa proposta para EJA, ao focalizar em temas gerais que vão fazer referência a uma gama de assuntos a serem trabalhados, sem ter blocos de conteúdo pré-estabelecidos, possibilita uma visão de mundo mais integrada para o aluno, para a sua formação, pois envolve elementos inter-relacionados (Brasil, 2002).

Cabe ressaltar também que esse tipo de trabalho na escola é permitido em função de ter uma estrutura pedagógica bastante consolidada, organizada, fazendo com que o planejamento e as aulas possam ser alterados, permitindo uma autonomia e uma flexibilidade do professor, mas seguindo a base escolar. ORQUÍDEA afirma:

No nosso currículo não temos uma lista de conteúdos, isso é uma diferença. Tu não entras aqui na escola e em março recebe uma folha do que você tem que fazer durante o ano. Tu vai decidir o que vai fazer durante o ano todo, seguindo a ideia geral da escola e trabalhando pelo enfoque de um conceito, no caso esse ano escolhemos transformação.

Nesse contexto, parece interessante se trabalhar por meio do conceito transformação, pois rompe com a proposta de sequência de conteúdos ou modelos curriculares pré-fixados, dando mais liberdade ao professor. Assim, a escola trabalha por meio das totalidades de conhecimento, cujo trabalho educativo é organizado de forma que as partes que o compõem tenham uma conexão entre si. Assim, remete a estruturar o ensino de forma global, de forma que o conhecimento seja construído e aprofundado em níveis crescentes e articulados entre si.

Essa visão coincide para um enfoque globalizador, conforme destacam Hernández e Ventura (1998, p.57): “as pessoas estabelecem conexões a partir dos conhecimentos que já possuem e, em sua aprendizagem, não procedem por acumulação, e sim pelo estabelecimento de relações entre as diferentes fontes e procedimento para abordar a informação”.

Diante do exposto, podemos conhecer o trabalho do professor por meio do conceito sobre transformação. ORQUÍDIA relata:

Eu comecei a trabalhar na minha área de Ciências com os processos de transformação que ocorriam. Pensei assim, trabalhar primeiro transformações que acontecem no corpo humano, e na vida cotidiana, para ficar mais fácil de entender porque é mais próximo da realidade deles, do que eles vivem. E depois começo a trabalhar outros processos mais específicos. Então comecei trabalhando do que é feito o corpo, foi a primeira pergunta que eu fiz para eles. Alguns ficaram me olhando com cara de espanto. Mas daqui a pouco alguém se deu conta, é feito de comida. E comecei a explorar por aí. Vamos trocar comida por alimento então. Parti da realidade deles. O que eles comiam, como eram as coisas que eles comiam, se tudo que eles comiam eram igual, se eles já tinham parado para pensar sobre isso. Aí chegamos naquela questão dos alimentos construtores, reguladores, energéticos. Aí trabalhamos proteínas, verdura, legume, fruta, vitamina, da onde vinha, da onde vinha a energia. Dali começou a trabalhar outros processos. Estou trabalhando química, tabela periódica. Mas não aquela matéria de química, o mais negativo, o mais positivo, o elétron. Não. Trabalhei para eles entenderem que a química faz parte do cotidiano deles, que nós somos pura química, que tudo que a gente come é química. Toda a questão, da onde vêm os alimentos, de que são feitos. Entrei na água, aí trouxe aquele livro mensagem ocultas da água, trabalhamos com as fotos das moléculas de água. Tem a experiência que os japoneses fez com a água, que a água responde aquilo que a gente sente. E depois comecei trabalhar a água na natureza, na distribuição do planeta, água salgada, água doce. Trabalhei o ciclo da água, mudança de estado químico da água. Fiz analogia com a vida deles. Depois trabalhei a questão da fotossíntese, da purificação do ar. Trabalhamos diversos assuntos envolvendo conceito transformação. Quero entrar a fundo na camada de Ozônio, efeito estufa, mas a partir da questão do gás carbônico que eles já conhecem.

A respeito do depoimento, podemos observar que o professor, partindo de um conceito sobre transformação, propõe aos alunos algumas relações referentes à temática trabalhada, proporcionando-lhes, com base em seus conhecimentos, visões e integrações de diferentes enfoques. Essa perspectiva de globalização, como apontam Hernández e Ventura (1998, p.58), “requer que o tema ou o problema abordado em sala de aula seja o fator no qual confluam os conhecimentos que respondem às necessidades de relação que o aluno possa estabelecer e o docente vá interpretar”.

Para o mesmo autor, a globalização implica “a possibilidade de que os alunos possam estabelecer inferências e relações por si mesmo, enquanto que, geralmente, a interdisciplinaridade responde à atitude organizativa de quem ensina” (idem, p.56).

Nesse sentido, podemos evidenciar que o desenvolvimento das aulas envolvem os conhecimentos dos alunos, pois parte da realidade deles. Isso faz com que educandos sejam conduzidos a participar ativamente da aula, pois se utiliza exemplos da sua vida diária.

Essa ideia vai ao encontro do disposto no caderno de Orientações Pedagógicas para as classes de EJA, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001, intitulado “Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos: Alunos e Alunas de EJA”, que evidencia o papel do professor da EJA:

é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula”. O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva (BRASIL, 2001, p.18).

Nessas circunstâncias, é importante destacar que a proposta de planejamento, da organização da forma de trabalhar Ciências por meio de um tema, um conceito escolhido, permite romper com uma visão fragmentada das áreas de Ciências, fazendo com que a abordagem e o desenvolvimento das aulas ocorram de forma integrada, tanto dentro da própria área de Ciências como de outras áreas do conhecimento.

Por isso mesmo é possível que esse tipo de planejamento tenha uma contribuição no processo de ensino aprendizagem, pois valoriza os conhecimentos dos alunos, além de conectar as áreas de conhecimento. Assim, os alunos vão construindo sentidos e significados por meio da sua realidade e de modo integrado, o que possibilita o favorecimento de crescimento tanto do aluno quanto do professor.

4.3 PLANEJAMENTO INDIVIDUAL E COLETIVO

Para organizar atividades em sala de aula, os professores entrevistados de Ciências da EJA elaboram o planejamento por duas vertentes, o individual e o coletivo.

O planejamento individual pode ser constatado no depoimento do sujeito CRAVO: “*Eu faço o planejamento individual*”. Da mesma forma o sujeito GÉRBERA afirma: “*Eu planejo individualmente. Sempre domingo eu sento e planejo as aulas da semana*”. O sujeito DÁLIA compartilha a mesma informação: “*Normalmente o*

planejamento eu faço sozinha, já no início do semestre. Eu já programo todas as minhas aulas, com atividades”.

No terceiro depoimento, destacamos um ponto-chave no planejamento individual, qual seja a programação de todas as aulas com atividades. Ao realizar o planejamento no início do semestre, talvez se possa pensar que ficará mais difícil acolher outros temas que poderão surgir no meio do percurso, ou mesmo temas que seriam interessantes de se trabalhar com os alunos. Esse fato faz com que se discuta a flexibilidade necessária para alterar esse planejamento previamente estruturado, sempre que for conveniente.

Vasconcellos (2000) salienta pontos importantes do planejamento quanto à flexibilidade e frouxidão. Evidencia que o planejamento não pode ser uma camisa de força, aprisionando quem a veste, obrigando o professor a realizar tal igual como pensou, mesmo que as circunstâncias mudem, como também não pode estar desprezando o que foi planejado, fazendo com que perca a credibilidade.

É importante destacar que a flexibilidade é uma das características fundamentais do planejamento, por ser necessária para algumas situações. Para Gandin (1994, p. 162), “as modificações que realizamos em nossos planos só têm sentido quando forem para não perdermos nosso plano, isto é, mudamos para salvar o que realmente importa que, em nosso caso, é o que projetamos para o futuro”.

Vale lembrar que na Educação de Jovens e Adultos não há um currículo único, mas sim uma proposta que apresenta blocos que são relevantes para a formação na Educação Básica. Desse modo, o professor tem uma grande flexibilidade para estruturar suas aulas, podendo alterá-las, de acordo com os interesses dos alunos, muitas vezes inserindo temas relevantes, estendendo um assunto que achar pertinente para a turma.

DÁLIA destaca para essa última questão:

Eu tenho um planejamento, tenho um conteúdo, mas tenho flexibilidade. Por exemplo, agora eu estava trabalhando reino animal e eu tenho uma tartaruga que é um réptil, eu trouxe a tartaruga junto para dar aula comigo. Aí passei um vídeo sobre réptil, trouxe tartaruga. Em função de eu ter trazido ela foi o conteúdo que mais houve repercussão, então na aula seguinte em vez de eu entrar em aves a gente continuou falando de répteis naquela turma especificamente. Às vezes tu acaba fugindo daquela tua programação, não é uma coisa que realmente vai terminar o semestre e eu vou ter abordado todos os conteúdos. Às vezes acaba acontecendo esse tipo de coisa, ter que se estender mais numa turma por interesse deles, tem essa flexibilidade.

Considerando o depoimento do professor, percebemos que embora tenha concretizado um planejamento para executar na prática, assume uma postura flexível em sala de aula, como, neste caso específico, em que percebeu o interesse dos seus alunos em aprender mais em relação a uma determinada temática (répteis). Assim, a flexibilidade pode ser benéfica, pois não dificulta a proposta de trabalho, sendo de grande eficácia, tanto para o aluno quanto para o docente.

Nesse sentido, “a flexibilidade é utilizada para acertar coisas menores dentro do processo de intervenção na realidade, visando a que esta intervenção seja na direção que traçamos claramente” (GANDIN, 1994, p.162).

Com relação ao planejamento individual evidenciado pelos professores da EJA, parece não haver um acompanhamento constante da instituição escolar para discutir e refletir sobre a forma com que organizam e sistematizam o trabalho pedagógico, sendo mais autônomos para desenvolver seus trabalhos.

No entanto, o planejamento se exerce sobre a realidade institucional existente. É essa realidade que a prática pode construir ou transformar (GANDIN, 1994, p. 41). Nesse caso, a realidade é a própria escola, sobre a qual podemos agir, considerando que nós, professores participamos juntamente com um conjunto de pessoas envolvidas para integrar o trabalho na teoria e prática de uma equipe pedagógica.

No que diz respeito à organização da educação nacional, cabe salientar que de acordo com a LDB, o planejamento fica delegado aos cuidados da instituição de ensino, juntamente com o corpo docente, que tem um importante papel a desempenhar que é o da aplicação desse planejamento (BRASIL, 1996).

Com relação a esse aspecto, verificamos que o docente tem uma maior autonomia para desenvolver suas aulas. Thomazzi e Azinelli (2009) abordam para um planejamento de autonomia, de independência do docente, pois acreditam que, dessa forma, ele tem uma liberdade em relação à instituição escolar, tornando uma competência.

Nesse sentido, podemos pensar na dualidade de estratégias das escolas, onde algumas oportunizam um planejamento individual, com maior autonomia de cada docente e outras priorizam um planejamento coletivo e participativo, culminando para uma visão da realidade global. Essa última é considerada de grande relevância no trabalho escolar, conforme veremos a seguir.

No que diz respeito ao planejamento coletivo, entendemos que se trata de uma estratégia que engloba um momento em que os professores, juntamente com o apoio da supervisão e direção da escola, se encontram para discutir, planejar e organizar atividades. E ainda, é constituído por um momento em que cada professor elabora seu próprio plano individual para executar na prática. Registra TULIPA sobre o planejamento coletivo:

Sexta-feira aqui na escola é assim, funciona assim. Tem reuniões de planejamento. Normalmente tu te encontra com colegas teus que são da mesma disciplina. Tu vai te encontrar com essa pessoa para decidir durante o ano o que vai ser importante trabalhar em cada nível de ensino. A gente tem encontro seguido, todas as sextas-feiras com os colegas que dão aula nas mesmas turmas e a supervisão, então a gente comenta o que cada um está trabalhando, o que seria interessante trabalhar com os alunos.

VIOLETA também compartilha informações a respeito do planejamento em conjunto:

Para o planejamento a gente tem um horário para isso, hora atividade se chama. Geralmente a gente faz em conjunto o planejamento. Nós temos uma coordenadora, ela dá sugestões de trabalho, o grupo discute, dá ideias, é um grupo muito bom o grupo da EJA. A gente planeja semestralmente e segue, tendo reuniões periódicas e também é claro. Tem planejamento individual, do que pretendo dar no decorrer das aulas.

LÓTUS ratifica essa ideia:

Eu tenho meu planejamento individual e tenho reuniões EJA que funcionam uma vez por semana, que são momentos para o planejamento pedagógico. Quem participa das reuniões são professores de 20h, então tem eu, o professor de educação física e a professora de artes que tem 20h. Temos nosso planejamento conjunto nessas reuniões.

Percebemos, portanto, que o planejamento coletivo realizado em conjunto por professores e pela supervisão da escola é desenvolvido periodicamente. Nessa ocasião, trabalham em equipe e ao mesmo tempo têm certa liberdade, ou melhor, têm autonomia para desenvolver atividades dentro da sala de aula, além de ter a oportunidade de refletir e desenvolver um trabalho integrado com seus colegas.

Segundo o Ministério da Educação, no planejamento em equipe, os professores podem articular seus planejamentos, envolvendo um trabalho interdisciplinar que possibilite desenvolver melhor os conteúdos procedimentais e atitudinais, a fim de aproveitar melhor o tempo disponível (BRASIL, 2002).

Diante dessas considerações, um aspecto que merece ser destacado, em relação ao planejamento em conjunto, é a inserção e o desenvolvimento de projetos, conforme o depoimento dos professores.

VIOLETA afirma:

Planejamos um projeto que foi desenvolvido na EJA o ano passado, a gente teve a noite grega, a gente trabalhou com fábulas, e cada um na sua área trabalhava alguma coisa, e foi encerramento do projeto com o jantar a grega, foi uma noite grega, foi muito bonita. Os alunos trabalharam com fábulas, cada um pegou uma fábula de seu agrado, e fizeram histórias e fizeram representações, teatros.

LÓTUS apresenta informações em consonância com o anteriormente citado:

No planejamento a gente têm alguns projetos interdisciplinares que sempre a todo ano permeiam o nosso trabalho na EJA. A gente trabalhou com um projeto sobre a questão das atividades, as brincadeiras que eram desenvolvidas no passado e como se brinca hoje em dia. E aí a questão de relacionar com a questão da obesidade, que hoje em dia tem brincadeiras muito mais sedentárias, questão do vídeo game e tal, muito diferente do que era antigamente. Então temos esses projetos que a cada ano a gente cria uma temática e procura desenvolver a respeito disso.

Analisando essas considerações dos professores, podemos evidenciar que os projetos consistem em propostas de trabalho que possibilitam organizar os conhecimentos escolares de uma forma mais global e inter-relacional por meio de um planejamento coletivo.

Ensinar, na perspectiva de projetos de trabalho, não é apenas fazer projetos, mas permite ultrapassar limites curriculares, fazendo com que os saberes não tenham de ser ordenados de forma rígida, tanto no que diz respeito às áreas quanto aos conteúdos. Os temas selecionados são apropriados aos interesses dos alunos, estabelecendo critérios de ordenação e estudando diferentes fontes de informações, além de permitir conectar-se com um novo tema, estabelecendo novas relações (HERNÁNDEZ, 1998).

Dessa forma, talvez se possa pensar que os projetos de trabalho favoreçam o ensino, promovendo aos alunos uma compreensão ampliada da informação, reconhecendo uma diversidade de pontos de vista.

Segundo Hernández e Ventura (1998, p.61):

“[...] A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação, e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos”.

Deve-se levar em conta que planejando em conjunto pode-se trazer e fazer uma integração de disciplinas, não apenas de Ciências, mas o Português, a Literatura, entre outros. Assim, é muito importante que os professores da EJA trabalhem nessa perspectiva, com projetos de trabalho, onde o conhecimento não seja desenvolvido de forma segmentada e descontextualizada da vida dos educandos, mas de forma integradora, de socialização entre as áreas.

Diante disso, julgamos importante considerar a noção de trabalho com base na lição de Hernández (1998, p. 89): “Provém de Dewey e Freinet e de sua ideia de conectar a escola com o mundo fora dela. Ambos os conceitos unidos colocam o aluno e o docente na busca de rede de interações que conecta o gênero humano consigo mesmo e com o resto da Biosfera”.

É importante constatar ainda que a ideia fundamental dos projetos de trabalhos, de acordo com Hernández (1998, p. 63), se baseia na:

Concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.

A partir dessas descrições, percebe-se que os professores de Ciências da EJA ao buscarem trabalhar nessa linha, estão proporcionando uma visão mais ampliada e global para os educandos, na construção do seu conhecimento. Assim, acreditamos que, ao partirem de uma temática para desenvolver projetos, buscam levar em conta os interesses dos alunos, as necessidades, as relações, ou mesmo a relevância do assunto para que esses sujeitos tenham uma maior significação dos saberes.

Finalizando, podemos sintetizar a categoria de análise apresentada a respeito do planejamento das aulas da EJA por meio de um mapa conceitual (Figura 2)



Figura 2. Mapa conceitual de planejamento da EJA. Fonte: A Autora (2012).

5 CONTEÚDOS PRESENTES NA PRÁTICA DOCENTE

Inicia-se, agora, a apresentação e a discussão da segunda categoria emergente da pesquisa, concernente aos conteúdos que estão presentes na prática docente, tendo como subcategorias os conteúdos relacionados com o dia a dia e os conteúdos que não têm sequência didática.

5.1 CONTEÚDOS RELACIONADOS COM O DIA A DIA

A primeira subcategoria demonstra que os conteúdos presentes na prática dos professores de Ciências da EJA estão relacionados com o dia a dia dos alunos, pois trazem exemplos do cotidiano. Dessa forma, o professor busca demonstrar o que está ensinando, fazendo o aluno enxergar a aplicabilidade do conteúdo com a vida real.

Nesse sentido, podemos evidenciar o depoimento de MARGARIDA:

Os conteúdos que eu escolho para trabalhar com alunos EJA são conhecimento do dia a dia, conteúdos que possam ser aplicados. Como o tempo é semestre, eu procuro dar mais sobre vivência, que ele vai usar mais na vivência. Por exemplo, mudanças de estado da água, daí eu falo assim, o suor da garrafa gelada, porque os vidros ficam embaçados, a chuva, como ocorre, como ocorre a serração. O porquê que se forma as gotículas, até da gente está saindo água, está evaporando água, que a água é sempre a mesma, que ela tem um ciclo. Eles gostam, porque tu faz relação do conteúdo com a realidade.

TULIPA se posiciona da mesma forma ao afirmar:

Eu costumo trabalhar algumas questões dos seres vivos e do corpo, corpo deles, com cuidado de saúde, principalmente, eu volto muito para esse lado por causa do interesse dos alunos e é importante. Entro muito nessa questão de saúde. Por exemplo, trabalho circulatório, estou sempre associando como funciona essa parte do nosso corpo, fazendo relações, associando com os cuidados que a gente tem que ter, com as doenças.

A partir dessas informações, CRAVO compartilha ideias semelhantes:

Procuro mostrar para alunos nas aulas que o dia a dia deles está ali no estudo. Sempre tem um exemplo na sala, um da turma vai ter um exemplo, então exploro isso aí. No sistema nervoso, para chamar a atenção deles, que hoje em dia a gente viu a onda que aumentou o número de motos e, sempre falo da questão do uso do capacete, da lesão na cervical, porque muitos já andaram de moto, outros têm. Teve até um aluno que caiu de moto, e ficou não sei quantos dias em coma, e mostrou a cicatriz na cabeça e contou, a gente discutiu sobre isso. Então, procuro trazer coisas da realidade dos alunos

porque eles se interessam. Já aproveito para trabalhar com os conhecimentos alunos e já falar dos perigos.

Ao analisar os depoimentos dos professores da EJA, constatamos que eles buscam associar o conteúdo da disciplina de Ciências às relações do dia a dia, trazendo exemplos, como, no caso, da água, e relacionado à saúde. Acreditam que esses conteúdos são mais aplicáveis à realidade e à vivência dos alunos, que, por isso desenvolvem as aulas focando nessa dinâmica de associação.

Como exposto nos depoimentos de MARGARIDA e TULIPA, talvez se possa pensar que os conteúdos desenvolvidos por esses professores apenas ilustram exemplos do cotidiano para os alunos, o que, no entanto, não é feito de forma contextualizada. O conteúdo trabalhado dessa forma não tem grande relevância se apenas trabalhado nesse contexto de sala de aula, onde o professor insere o conteúdo de forma superficial, apenas com o intuito de fazer conexão do conhecimento com o mundo lá fora, apresentando temáticas, contudo, que não têm relação com os conhecimentos prévios dos alunos.

Com isso, contextualizar não é exemplificar um conteúdo, nem promover uma ligação entre o que é ensinado pelo professor e a vida diária do aluno. É trazer situações problemáticas reais, permitindo que o aluno busque soluções pela compreensão do conhecimento (GOUVÊA; MACHADO, 2005).

Concordamos com as palavras dos autores no que se refere à contextualização e ainda destacamos lição de Lufti (2002, citado por LIMA; PAAZ, 2006, p. 134), de que “exemplos do cotidiano podem ser utilizados com a finalidade de desencadear a atenção inicial dos alunos a fim de que o professor possa desenvolver os conteúdos que pretende trabalhar”. Desse modo, apenas a vinculação de exemplos do cotidiano não possibilita uma contextualização, é preciso que o professor busque explorar os conhecimentos de modo a colocar o aluno em processo ativo em sala de aula.

Já a abordagem dos conteúdos relatada no depoimento de CRAVO nos permite dizer que a forma conduzida na sua prática nos leva a crer que é contextualizada, pois, para que o ensino seja contextualizado, é importante aproximar o conhecimento formal, trazido pelo professor, do conhecimento informal, trazido pelo aluno, para que de fato o conteúdo trabalhado em aula seja significativo e interessante (KATO; KAWASAKI, 2011).

Assim, os conteúdos vão além da mera relação do dia a dia. Levam em consideração os conhecimentos dos alunos, colocando em destaque seus exemplos, e

explorando a riqueza desses saberes, o que acaba proporcionando um aprendizado mútuo entre aluno e professor.

Nesse sentido, podemos salientar outro depoimento de CRAVO:

Trabalho as doenças com os alunos porque se interessam e sempre um deles ou mais vai traz um exemplo ou no vizinho ou na família porque envolve a realidade, vida dos alunos, então a gente trabalha isso aí. Tava dando aula sobre sistema nervoso estava falando sobre as meninges, comentei da meningite, até uma aluna falou minha mãe teve, morreu. Contou o caso dela. Então eu aproveito isso em aula porque os alunos trazem seus conhecimentos, a gente discute e eu aprendo. Ela foi passando para nós, e a gente vai pegando essa troca é muito legal. Por isso que eu trabalho nessa parte trazendo vivência do aluno.

Ao trabalhar com questões do cotidiano, vinculando os saberes que os alunos com suas vivências, é estabelecida uma ligação importante, visto que se faz necessário trabalhar com esses aspectos para a construção de conhecimentos, que são aprofundados à medida que não apenas são associados ao seu dia a dia, mas contextualizados. Então, na nossa forma de entender, as relações feitas com o cotidiano do aluno devem propiciar significados ao que se aprende, ligando os conteúdos que se desenvolvem na sala de aula com o que se vive e observa-se no dia a dia (KATO; KAWASAKI, 2011).

Nesse sentido, LÍRIO evidencia na sua prática uma forma de contextualização, ao levar os alunos na praça:

Quando abordo o conteúdo de botânica, faço uma atividade de campo, indo nas praças, na redenção e fazendo um trabalho de reconhecimento de árvores mais comuns, classificando-as. É muito bom, eles se interessam, pois visualizam na prática o conteúdo da aula e conseguem fazer associações, vivenciar.

Com relação a esses aspectos, entendemos que os professores, ao conectarem a teoria com a prática, com seus contextos de vida, levando em consideração suas experiências pessoais, estão proporcionando um maior significado aos educandos, em relação à sua aprendizagem. Ao envolver questões presentes na sociedade, no cotidiano do aluno, possibilita observar e viver o conhecimento, o que acaba sendo enriquecedor no contexto educacional.

Acreditamos, portanto, que, como afirmam Merazzi e Oaigen (2009, p. 02), “o trabalho desenvolvido com educandos jovens e adultos deve estar vinculado ao seu cotidiano, valorizando os conhecimentos que o indivíduo trás consigo e todas as suas

particularidades resultantes da sua vivência”. E para aprofundar essa perspectiva, destacamos o quanto essa forma de abordagem do conteúdo em sala de aula e fora dela desperta um maior interesse e curiosidade nos alunos, como evidenciado nos depoimentos dos professores.

Com isso, retomamos a importância de trabalhar conteúdos que estejam relacionados com a vida do educando, trazendo seus conhecimentos prévios, o que pode ser uma motivação para o aprendizado. Dessa forma, os alunos sentem-se interessados, pois conseguem aplicar os conteúdos sobre suas próprias percepções, o que faz com que avancem em seus conhecimentos através de seu modo de pensar e perceber a realidade.

5.2 CONTEÚDOS NÃO TÊM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta segunda subcategoria de análise, os professores de Ciências da EJA destacaram que não têm uma sequência didática de conteúdos na sua prática pedagógica. Relatam que nas aulas não há uma extensão de conteúdos e que acabam por trabalhar como se cada dia, cada aula fosse única, com início, meio e fim. Isso pode ser visto do depoimento de TULIPA:

Na EJA não pode ter uma sequência de conteúdos. Claro, que a gente tem uma sequência de conteúdos, mas tem que trazer coisas para os alunos como se cada dia um dia. Trabalhar como se cada aula fosse única, até porque pelas faltas que alunos têm.

LÓTUS corrobora essas informações ao dizer que:

O trabalho é difícil de ser realizado quando alunos faltam porque, por exemplo, eles faltam muito, a infrequência é uma coisa muito marcante, então é difícil tu fazer uma sequência didática, as tuas aulas tem que ter um início, um meio e um fim.

Da mesma forma VIOLETA enfatiza:

Cada aula na EJA eu trabalho um conteúdo, não tem uma sequência didática. Aula passada não é o mesmo conteúdo da outra semana, cada aula tem um conteúdo em função alunos faltarem bastante.

Considerando os depoimentos dos professores de Ciências, entendemos que eles não trabalham com uma sequência didática, mas sim desenvolvem suas aulas como se cada encontro fosse único. Ao invés de trabalhar um assunto em cada aula, poderiam trabalhar com atividades que pudessem a cada encontro proporcionar ao aprendiz uma

maior complexidade, a fim de explorar e aprofundar uma determinada temática, o que possibilitaria maior enriquecimento de conhecimentos.

Cabe destacar, aqui, que a sequência didática “é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18).

No entanto, é importante compreender que essa dinâmica de trabalhar sem uma sequência didática de conteúdos revela-se presente na prática pedagógica como justificativa de que os alunos faltam muito às aulas, inviabilizando um trabalho que tenha continuidade e aprofundamento dos conteúdos. Isso pode ser destacado no depoimento de LÍRIO:

Hoje vem um grupo de alunos, semana que vem outros. Aí como tu vai fazer um trabalho contínuo, com uma evolução. Tem uns assim que somem daqui a pouco vêm aí eles não acompanham. Então conteúdos são desenvolvidos cada dia um dia, não dá para fazer atividades em longo prazo.

Da mesma forma, TULIPA relata: “*Os alunos não têm uma assiduidade. É um pessoal que falta muito. Isso dificulta trabalhar os conteúdos de forma contínua, com uma sequência didática de conteúdos*”.

Com base no que os professores colocam, talvez se possa pensar que a (in)frequência dos alunos é um fator determinante para que os conteúdos sejam trabalhados de forma única, pois dificulta realizar trabalhos que envolvam a presença ativa dos alunos semanalmente para que possam ser acompanhados durante os trabalhos, onde o professor possa observar a evolução de cada aprendiz.

Desse modo, se faz necessário conhecer as questões relacionadas a não frequência dos alunos, percebendo os motivos que levam estes jovens e adultos a se ausentarem das aulas, como também identificar suas expectativas ao buscar a EJA e as razões que fazem com que acabem se afastando desses estudos (CAMPOS, 2003).

Cabe destacar, com base em estudo realizado por Santos (2007) sobre a permanência de jovens e adultos no ambiente escolar, que é importante pensar o trabalho pedagógico da EJA de forma que o educando participe do desenvolvimento da sociedade. Assim, é importante que os professores tenham a responsabilidade de desenvolver uma dinâmica metodológica que atinja o interesse do educando, de modo a superar a infrequência e a evasão.

Em função disso, podemos pensar que talvez a sequência didática possa favorecer o processo de ensino aprendizagem na EJA, pois possibilita criar situações em progressão para o aluno, pois além de organizar os saberes, pode problematizar e aplicar os conhecimentos diante de tarefas a serem realizadas em sala de aula, onde o professor pode explorar determinado conteúdo, um assunto que seja pertinente a sua turma da EJA, bem como pode alçar os alunos a grandes desafios.

Nesse aspecto, “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (ZABALA, 1998, p. 38). Esse tipo de trabalho, de certa forma, segundo Zabala (1998), é uma concepção construtivista, pois permite compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda, nessa perspectiva, Zabala (1998) evidencia que as sequências didáticas possuem possibilidades enriquecedoras tanto para o aluno quanto para o professor, pois o aluno tem a oportunidade de aprender diversas coisas com aprofundamento e os professores, ao acompanhá-los, têm uma gama de alternativas para captar os processos de construções de conhecimento.

Diante disso, foi possível identificar que os conteúdos que são trabalhados no ensino de Ciências na EJA não têm uma sequência didática, o que é justificado pela infrequência dos alunos às aulas. Assim, seria interessante e necessário averiguar o porquê de os alunos não terem uma assiduidade nas aulas, já que tomam a iniciativa de estudar e recomeçar a estudar. Por meio da proposta de trabalho de sequência didática poderia ser um caminho possível para aprofundar determinado tema que é interesse aos alunos, o que auxiliaria no processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, podemos averiguar a categoria de análise apresentada a respeito dos conteúdos presentes na prática docente por meio de um mapa conceitual (Figura 3) que se encontra a seguir.



Figura 3. Mapa conceitual dos conteúdos presentes na prática docente. Fonte: A Autora (2012).

6 USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Passa-se agora para à discussão da terceira categoria decorrente da análise dos dados coletados na pesquisa, qual seja o uso de estratégias de ensino pelos professores de Ciências da EJA. A ideia dessa categoria é identificar quais dinâmicas de trabalho estão presentes na sala de aula, evidenciando como cada docente percebe e organiza o processo de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, a proposta pedagógica exige do professor metas e objetivos para alcançar resultados. Por isso, as estratégias que utilizam retratam meios, jeitos, formas e habilidades que estão baseados no seu conhecimento, no seu modo de fazer. Isso decorre da representação que cada professor tem sobre o ensino e a aprendizagem e da relação entre ambas, que acaba por se explicitar no seu modo de executar e explorar determinada técnica.

O conceito de estratégia, conforme Anastasiou (2003, p. 75), “É a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos”. Ainda, se faz necessário considerar que “o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ANASTASIOU, 2003, p. 76).

As subcategorias foram organizadas a partir das estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores entrevistados, quais sejam a aula expositiva tradicional e a aula expositiva dialogada, o uso de estratégias de ensino diferenciadas (filmes, museus, experimentos, trabalho em grupo).

6.1 AULA EXPOSITIVA TRADICIONAL X AULA EXPOSITIVA DIALOGADA

A definição das estratégias de ensino utilizadas pelos professores é muito importante quando se pensa em trabalhar e desenvolver atividades em sala de aula. A compreensão da significação dos processos de ensino e aprendizagem são fundamentais e estão presentes na prática docente, pois o seu modo de fazer é consequência da sua ideia, da sua visão sobre como se dá a relação do estudante com o objeto de estudo.

A aula expositiva tradicional busca apresentar o conteúdo numa forma de exposição, como o próprio nome já diz, tendo como elemento centralizador a fala do professor, onde o aluno fica na escuta, anotando e decorando as informações para a

prova. Para Anastasiou (2003, p. 1), “Nessa visão de ensino, a aula é o espaço onde o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo”. Assim, fica evidente que a aula é apenas a transmissão da informação, onde o professor acredita na transferência do conhecimento, sendo ele a fonte do saber e da verdade.

O relato dos entrevistados evidencia que os professores de Ciências da EJA usam de forma predominante a exposição, com a transmissão de informações e conteúdos para os alunos. Isso pode ser visualizado no depoimento de MARGARIDA: “Eu dou aula bem tradicional, quadro, giz. É pouco tempo, pouco período. Eu dou conteúdo no quadro, e aviso alunos no início que tenho vencer meu conteúdo e eles têm que copiar”.

Da mesma forma, LÍRIO relata: “*O meu trabalho é assim, faço um trabalho expositivo, falo, explico, e depois é feito trabalho em aula como forma de avaliação*”. GÉRBERA compartilha informações a respeito dessa estratégia de ensino: “*Sempre quando eu começo um conteúdo eu faço exposição e explico e na outra aula eu trago o exercício. Faço exercício com a turma, corrijo com eles. É uma aula tradicional*”.

Ao analisarmos os relatos dos professores de Ciências da EJA podemos perceber que as aulas são bastante tradicionais, expositivas, onde o professor parece acreditar que o conhecimento pode ser transmitido ao aluno. Somente ele pode ensinar os educandos, fazendo com que se registrem palavras tais iguais as suas, com mera cópia e memorização sendo esses elementos integradores da sua prática docente.

Nessa perspectiva, Fernando Becker destaca que nessa forma de representar o ensino e a aprendizagem, o professor é adepto da pedagogia diretiva. Nesse modelo pedagógico, segundo Becker (2001, p. 19), “o professor representante do meio social determina o aluno que é tabula rasa frente a cada novo conteúdo”. Essa concepção parece evidenciar que apenas o professor detém o conhecimento, apenas recebido pelo aluno, tendo que fixar a sua mente com memorização e reprodução. A visão desse professor é a de que ele não pode aprender e o aluno ensinar (BECKER, 2001).

Nessa linha de pensamento, Freire (1996, p. 47) destaca que há um saber necessário ao professor, mas que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Considerando essa afirmação, entendemos que o professor ao utilizar a aula expositiva como técnica de trabalho não possibilita o desenvolvimento e a mobilização dos alunos para a construção de conhecimento, pois não há envolvimento dos sujeitos.

De acordo com Anastasiou (2003), existe uma diferença entre a palavra aprender (tomar conhecimento, receber a informação) e apreender (compreender, agarrar). Assim, é importante os docentes conhecerem e se apropriarem de conceitos essenciais como ensino e aprendizagem, pois se a visão de aprendizagem é a de aprender, e do ensino de passar informações, sua estratégia de ensino vai configurar-se em aula expositiva na prática.

No entanto, se sua visão de aprendizagem é a de focar o ensino apenas na reprodução, submetendo o aluno à memorização, o professor acaba por eliminar oportunidades de os alunos evidenciarem sua curiosidade e criatividade, o que não contribui para a construção dos saberes, mas apenas para a transmissão. Isso faz com que essa maneira de organizar o trabalho pedagógico acabe por exercer uma negação para o saber, pois não considera o aluno como possuidor de conhecimento.

Dito de outro modo, os docentes precisam criar possibilidades para o aluno participar, pensar, agir em aula, criando situações onde sejam ativos e não passivos. É importante salientar que os alunos da EJA trazem muita bagagem de conhecimentos e vivências que podem ser explorados e compartilhados, fazendo com que alunos e professores ensinem e aprendam.

Cabe destacar, aqui, que dentro da visão tradicional de ensino, com aulas expositivas, os professores da EJA procuram dar nas aulas apenas uma base para o aluno, não se aprofundando muito nos assuntos trabalhados. Podemos observar na fala de LÓTUS: *“Em física, por exemplo, não me aprofundo muito na área de matemática, na área de cálculo, trabalho mais os conceitos básicos para tu entenderes física e química, volume, massa, o que é um átomo, uma coisa mais básica”*.

BEGÔNIA compartilha informações: *“Teria bastante conteúdo trabalhar na 16, dos invertebrados só dou um tópico de cada, dou uma faladinha com eles, pois não dá tempo para trabalhar. Então dou uma coisa bem básica”*.

Pelo posicionamento dos professores, percebemos que nas aulas de Ciências da EJA procuram “dar” uma noção bem básica do conteúdo, não se detendo a explorar o assunto. Acreditamos que essa forma não propicia situações de aprendizagem, pois além de ser uma aula expositiva, evidencia-se uma segmentação de conhecimentos muito grande que acaba por fornecer ao aluno informações simples, sem muitas sofisticções e aprofundamento.

Segundo Brasil (2002, p. 82), na EJA “não é possível ensinar todos os conceitos científicos (dar tudo) aos alunos”. Isso tem relação com o fato de a EJA não ter a mesma

quantidade de aulas do ensino fundamental (BRASIL, 2002). Portanto, não é adequado que os conteúdos sejam ministrados aos alunos como informações jogadas, mas é necessário promover situações em que professores e alunos possam desenvolver juntos uma construção coletiva de conhecimento.

A partir do exposto, é importante considerar e rever o papel de educadores para com esses sujeitos que têm suas especificidades e que requerem um trabalho diferenciado.

Chama atenção, ainda, o fato de que a forma de trabalhar com a EJA e com o ensino regular é muito semelhante. Essa visão pode ser evidenciada no depoimento de CRAVO:

Não faço muitas modificações entre ensino regular e EJA, só resumo mais EJA. Por exemplo, a grande circulação explicar que sai do coração pelo lado esquerdo do coração, pega artéria aorta e vai para o corpo todo – trabalho durante o dia faz toda a explicação. Durante a noite, vou colocando as flechinhas, durante a circulação ventrículo esquerdo, artéria aorta, corpo e volta e deu. É mais ou menos assim. Isso é o resumo.

MARGARIDA aduz: *“Para dar aula na EJA não faço diferença com o ensino regular, só em resumir mais o conteúdo para a EJA, condensa, pega aquilo que é bem base”*.

Gérbera afirma: *“O conteúdo que eu trabalho no ensino regular e na EJA não há diferença. O que há diferença é na minha didática, utilizo uma linguagem mais simples”*.

Constatamos assim que os professores, ao trabalharem com os alunos da EJA, não fazem distinções entre as duas modalidades de ensino. No entanto, parece que apenas a forma de trabalhar sofre um pequeno ajuste relacionado ao grau de aprofundamento dos conceitos trabalhados, conforme já foi mencionado.

Conforme o documento criado pelo Ministério da Educação relacionado às Ciências Naturais na EJA, “O ensino de Ciências Naturais para jovens e adultos fundamenta-se nos mesmos objetivos gerais do ensino voltado para crianças e adolescentes, uma vez que a formação para a cidadania constitui meta de todos os segmentos e modalidades” (BRASIL, 2002, p. 77). Levantamos essa questão para trazer a reflexão de que, por relacionarem-se exatamente aos mesmos objetivos, talvez os professores considerem que a forma de trabalhar deve ser a mesma.

No entanto, esse mesmo documento para Ciências naturais na EJA apresenta algumas propostas diferenciadas de trabalho (BRASIL, 2002) e desafia os professores a transformarem a sua prática, de modo a organizar e utilizar distintas estratégias de ensino que mais se enquadram ao grupo de alunos que têm em classe.

A manifestação de GÉRBERA a respeito da linguagem para a EJA consiste no fato e que essa é um ponto importante a ser destacado porque faz uma diferenciação para esse público. Assim, o professor pode partir de uma linguagem que os alunos conhecem e dominam, buscando a realidade deles para que de fato haja mais sentido e compreensão, fazendo com que tenha aproximações de linguagens. Para Moraes e Galiuzzi (2003, p. 6), é uma ação desejável: “Mundo, realidade e linguagem são conceitos estreitamente relacionados. O ser humano é o que é pela linguagem; faz o que faz por meio da linguagem; conhece pela linguagem. É importante que a escola leve isso em consideração”.

Verificamos no relato do professor que afirma usar uma linguagem mais simples, dá a ideia de uma simplificação da fala, o que parece contraditório posto que estudantes jovens e adultos que já vem com um domínio de linguagem. Nesse sentido, talvez o professor devesse considerar como fundamental a linguagem do aluno para a comunicação, para mediar discursos. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2003, p. 7):

Procurar lidar com a linguagem na sala de aula é envolver-se em diferentes discursos. De modo geral o discurso científico tem sido privilegiado na escola, entretanto, numa perspectiva sociocultural é preciso dar atenção a outros discursos. De algum modo as ações educativas precisam iniciar-se a partir do discurso cotidiano, estabelecendo pontes entre o que a escola propõe e outras culturas.

Embora acreditemos que a linguagem necessita evoluir para um padrão mais elaborado diante de uma sociedade de conhecimento que tem uma grande impulsão e difusão de novos conhecimentos (SILVA; OLIVEIRA, 2010), é imprescindível que o professor considere a realidade de seus educandos, trazendo a linguagem deles para a sala de aula para que assim permita um maior entendimento da compreensão do objeto de conhecimento, favorecendo a reconstrução de saberes, de forma mútua.

Considerando a linguagem uma importante ferramenta em sala de aula, e sendo uma técnica que deveria ser melhor explorada, o docente deve tentar se apropriar de termos e linguagens que façam sentido, não se utilizando de termos que parecem não servir para nada. Como bem relata Rubem Alves (2005) ao ler o caderno de biologia da

neta e deparar com uma linguagem totalmente sem sentido para a seu cotidiano, resumindo-se a palavras técnicas e simplificações, que acabam por não servir para a sua vida, sendo praticamente inútil.

Outro aspecto evidenciado pelos professores refere-se aos resumos, assunto que tem relação com uma diferença que consideram entre EJA e o ensino regular. Talvez se possa pensar que essa forma de trabalhar, com mais resumo, pode ser devida ao fator tempo, que faz com que trabalhem de forma breve e sucinta, não explorando determinado conteúdo, como bem relata CRAVO ao abordar o assunto de circulação no seu depoimento.

Assim, o docente centra sua aula na exposição, contemplando com pequenos resumos, que consideram importante para o aluno, que apenas copia no caderno, para depois decorar e memorizar para as provas, o que faz com que o aluno não sistematize suas próprias concepções ou entendimento sobre aquele assunto.

Freire (2002) traz uma crítica a essa forma de trabalho, de perspectiva pedagógica tradicional, no qual denominada “educação bancária”, onde o professor deposita informações ao aluno, que é o receptor de conteúdos transmitidos pelo docente, caracterizando, assim, uma prática massificadora que não leva em conta as particularidades dos educandos e/ou grupos de educandos, como é o caso da EJA.

A ideia de resumo poderia ser explorada, com a finalidade de auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, se ao invés de copiar e reproduzir do professor o conteúdo ele fosse colocado em ação, fazendo seu próprio resumo, como expressão da elaboração interna da sua construção de conhecimento. O papel do docente seria o de mediador, promovendo intervenções, a fim de auxiliá-los no processo da escrita.

Solé (1998, p.3) corrobora essa visão ao afirmar que os docentes deveriam: “Ajudar os alunos a elaborar resumos para aprender, que contribuam para transformar o conhecimento, pressupõe ajuda-los a envolver-se profundamente naquilo que fazem”. Dessa forma, a prática de resumir seria uma grande favorecedora de aprendizagem aos alunos sobre elaboração textual ao mesmo tempo em que demonstraria que ele compreendeu o conteúdo conceitual trabalhado.

Ainda que tenhamos destacado aulas expositivas e tradicionais, um professor traz outro aspecto importante a ser mencionado, que é a idade cada vez menor dos estudantes que frequentam classes de EJA. É o relato de LÓTUS: “Eu diria que não faço diferença em dar aula para ensino regular e EJA porque o meu grupo hoje em dia da

EJA é muito parecido com o grupo de ensino fundamental, então não vejo uma distinção muito boa”. O professor complementa:

A gente está vivenciando no município o fenômeno de juvenilização. A gente têm muitos jovens na EJA, e o problema que esses jovens, muitos foram afastados do turno diurno por problemas de disciplina, então a gente tem turmas formadas por adolescentes que não têm tanta vontade de estudar e que muitas vezes acaba afastando aquele adulto que gostaria de estar ali. Então, nesse momento, agora não é tão diferente a educação básica da EJA em função da juvenilização.

Nesse sentido, podemos pensar no processo de juvenilização que vem aumentando consideravelmente nas turmas de EJA, vindo a tornar um novo perfil dessa modalidade de ensino que configura uma nova identidade. Isso porque anos atrás a EJA tinha um perfil de estudantes, que eram homens, mulheres, trabalhadores, pessoas que não tinham tido a oportunidade de estudar na rede regular de ensino, que acabavam retornando às escolas.

De acordo com Silva (2009, p. 67), “diferentemente das décadas anteriores, quando eram atendidos principalmente adultos oriundos de origem rural, com a entrada dos jovens no programa emerge um novo desafio para a educação”. Por isso, acreditamos que surgem muitas incertezas e indagações pelos educadores que trabalham com a EJA, sendo um grande desafio saber lidar com tantas particularidades de cada educando.

A respeito da juvenilização como um novo desafio na EJA, Carrano (2007, p. 56) afirma:

Deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Neste sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os ‘jovens’ da EJA.

Essa constatação reforça a necessidade de nova estruturação e modificação quanto a metodologias para se inserir nessa modalidade de ensino. Temos a convicção de que os docentes precisariam melhor se adequar com esse novo elemento que vem caracterizando as turmas da EJA.

Isso é lembrado por Silva (2009, p. 69) quando afirma que “Devemos entender o jovem presente nos processos de escolarização da EJA e, de maneira mais ampla, no

ensino regular, para além do desempenho do papel social de aluno e da limitação do conhecimento à transmissão dos conteúdos”.

Com relação ao aspecto da juvenilização, podemos ainda considerar que as limitações podem estar relacionadas à formação inicial dos professores, que não os preparou e capacitou para trabalhar com tais especificidades e particularidades (SILVA, 2007). Assim, torna-se um grande desafio enfrentar diariamente as necessidades e expectativas de um grupo grande de alunos jovens a um público menor de adultos.

Em suma, a aula expositiva descrita pelos professores como estratégia de ensino parece demonstrar que eles acreditam e compreendem que ensinar é a transferência de conhecimento. Conforme Anastasiou (2003, p.2), “ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”. Se a marca deixada pelos professores é apenas passar conteúdos, com certeza fica fragilizada essa modalidade de ensino, na qual os alunos buscam melhorias para suas vidas.

Nem todos os professores que fizeram parte do estudo referem à aula expositiva tradicional, alguns professores da EJA entrevistados destacam a aula expositiva dialogada. Essa estratégia de ensino busca exceder a aula expositiva do professor, tendo como proposta que os alunos tenham uma participação maior em sala de aula, em que há diálogo, questionamentos, perguntas, possibilitando ao aprendiz uma mobilização contínua nas aulas, deixando de ser meramente passivo.

De acordo com Anastasiou (2003, p. 86), a aula expositiva dialogada consiste “numa exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado”.

Com relação a essa estratégia de ensino, podemos perceber nos depoimentos dos professores que essa técnica de trabalho está presente na sua ação docente.

Na fala de TULIPA essas ideias são assim expressas:

As minhas aulas na EJA costumam ser assim, vou explicando, vou discutindo com eles, vou perguntando, vou expondo, discutindo com alunos. Eu interajo muito com eles, eles comigo. Muita conversa na aula. Bastante diálogo, pois o importante para nós aqui na escola é essa interação que tu tem com o aluno.

Nessa visão podemos verificar o depoimento de LÓTUS: “*A gente sempre quer que a aula seja expositiva-dialogada. Em alguns momentos e em alguns conteúdos isso funciona muito bem, os alunos expõe e a gente consegue firmar um diálogo*”.

BEGÔNIA compartilha informações ao dizer que:

As aulas são dialogadas, a gente facilita, não dá muito conteúdo, os alunos questionam bastante e citam exemplo e cada um quer contar, e a gente dá oportunidade. Às vezes tem aula só conversando, não é perder tempo, mas eles estão colocando exemplos deles, e aprendem bastante com isso.

Podemos verificar nos relatos dos professores de Ciências da EJA que a aula expositiva dialogada é uma estratégia de ensino que leva em consideração a participação ativa do aluno em sala de aula. Nesse sentido, eles reconhecem e dão espaço para as suas perguntas, proporcionando um encontro para indagações, exemplificações. Isso possibilita uma interação entre professor-aluno, considerando significativo trabalhar na presença do outro, tanto da fala quanto da escuta.

De acordo com Ramos (2008, p. 62), “ninguém aprende sozinho. Por isso é importante discutir a importância do outro no processo de aprender, dando destaque para a mediação e para o diálogo”. O diálogo é, dessa forma, fundamental para que alunos e professores assumam uma postura questionadora, onde ambos agem, comunicam-se e se apropriam do conhecimento.

Acreditamos que a comunicação se dá no diálogo e por isso essa estratégia de ensino é importante, pois, ao criarem-se espaços de conversa na sala de aula da EJA, permite-se ao aluno ter voz e vez. Nesse processo comunicativo, o saber não fica como propriedade do professor, permitindo um grande convívio entre o estudante e o docente, onde ambos socializam ideias e trocam saberes num clima de cordialidade.

Segundo Rios (2003, p. 129), “o diálogo se faz na diferença e na diversidade. Há que existir, portanto, na prática docente, espaço para a palavra do professor e do aluno, para o exercício da argumentação e da crítica”. E nada mais oportuno para trabalhar na EJA do que o diálogo, com discussão e a argumentação, pois tal recurso traz diferentes experiências de vida, tornando a aula enriquecedora.

Nesse sentido, LÓTUS ainda traz a questão do diálogo ultrapassando o conteúdo que está trabalhando em aula:

Muitas vezes o diálogo sai um pouco do conteúdo que tu está trabalhando naquele momento porque eles te perguntam outras coisas, e quando eu vejo que é uma coisa que eu acho significativa de trabalhar eu deixo especificamente o que eu tô trabalhando nesse momento e a gente conversa sobre aquilo.

Pela manifestação do professor, podemos perceber que ele desenvolve a aula voltada para o interesse do aluno, mesmo que fugindo do seu plano de aula, do conteúdo, já que naquele momento o aluno deseja conhecer. Por isso, volta-se para as dúvidas e perguntas dos alunos, onde o professor decide trabalhar determinado tema por achar pertinente e significativo para a sua turma.

Ao assumirem tal posicionamento pedagógico, os professores consideram “as perguntas que os alunos apresentam como suas, expressando desejos, intenções de aprender e interesses são muito relevantes para o professor como sinalizadoras do que os alunos conhecem e sabem, mas também do que eles não conhecem” (RAMOS, 2008, p. 72). Desse modo, consideram a curiosidade dos alunos, trabalhando com as perguntas e questões que surgem, pois de alguma forma aquilo é interessante naquele momento de vida em que se encontram.

Os alunos têm uma energia interna que faz com que busquem saber determinado assunto, que mobiliza e motiva a investigar tal tema. Para Böck (2008, p.16), a motivação “é consequência de necessidades não satisfeitas”. Assim, é necessário considerar as perguntas dos alunos que são significativas, pois de alguma forma remete para uma importância essencial na sua história de vida que faz indagar o professor para compreendê-la.

Segundo Ramos (2008, p. 68), “o conhecer, que está à disposição de quem queira possuí-lo e transformá-lo, é resignificado no sentido intelectual, a partir de seu desejo de conhecer”. Assim, por algum motivo, esse desejo de colocar suas perguntas aflora, no intuito de melhor entender as respostas. E o professor na sua aula ao criar espaços de diálogo que contemplem suas inquietações torna-se de grande significado para o aluno que pode construir e reconstruir seu conhecimento por meio de suas manifestações.

Ainda, com relação a essa abordagem, o professor pode avaliar os alunos por meio das questões expostas em sala de aula, compartilhando e discutindo sobre temas que são de interesse dos educandos. Roden (2010, p. 72) leciona que:

as questões dos alunos também podem ser foco de avaliação formativa, não apenas para avaliar o que sabem ou, de maneira mais importante, o que não sabem, mas também para proporcionar uma oportunidade para os alunos avaliarem a qualidade de sua capacidade de levantar questões.

Tais considerações são de grande valia para o aluno, pois, com a sua participação, colocando suas questões e compartilhando com colegas e professores, possibilita expor e colocar suas ideias e opiniões, sem medo de errar. Diante disso, temos a expressão verbal do aluno, que se faz tão importante para se trabalhar em sala de aula, contemplando, além dos conteúdos conceituais, os atitudinais.

Para Anastasiou (2003, p. 82), “a expressão verbal do aluno é desenvolvida diante de todos os colegas, levando a se exporem as habituais críticas dos outros. Esse é um aspecto a ser considerado pelo professor, como um objetivo atitudinal a ser desenvolvido”.

Buscando trazer um ponto de destaque dessa estratégia de ensino, Anastasiou (2003) aborda a importância de considerar os conhecimentos prévios dos alunos, que pode ser tomado como ponto de partida nas aulas. Podemos perceber no relato de GÉRBERA essas considerações: “Nas minhas aulas trabalho sempre partindo de alguma coisa que os alunos conhecem. Se eu vou trabalhar ácido. O que vocês comeram hoje que tem ácido? Eu questiono bastante eles. Vou conversando e dando conteúdo”.

Percebemos, na fala do professor, que ele envolve concepções e vivências dos sujeitos no processo de aprender. Ele busca ouvir o aluno, conhecer sua realidade, criando um espaço para questionar, e acima de tudo dialogar. Ao considerar esses aspectos na sala de aula o professor possibilita ao aluno se apropriar do estudo de forma mais interativa e conectada, ao aproximar o conhecimento escolar seus saberes. Esses, por sua vez, são alicerces fundamentais para construção do conhecimento.

Freire (1993) auxilia no entendimento desse aspecto, pois acredita que o maior valor que se deve dar na sala de aula é pela experiência do aluno, de seus conhecimentos prévios que devem ser usados como ponto de partida, utilizando-se de métodos críticos-dialógicos.

Dessa forma, é indispensável na EJA considerar os conhecimentos prévios que os alunos trazem seus saberes pessoais, que refletem nas relações que o sujeito faz e seja capaz de estabelecer. Assim, o professor tem o papel de mediar por meio do diálogo, indagando seus alunos e partindo do que já conhecem a respeito de determinado assunto para que oportunize e mobilize o educando a uma aprendizagem significativa.

Portanto, embora dentre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores da EJA ainda predominem as aulas expositivas, seus docentes vêm buscando superar a aula meramente expositiva tradicional para a aula expositiva dialogada. Isso é um grande avanço, pois leva em consideração uma participação mais ativa do aluno em aula,

deixando de ser apenas expectador do processo de ensino/aprendizagem. Cabe aos docentes refletirem o que de fato é ensinar e aprender para que busquem essas e outras alternativas, isto é, outras estratégias de ensino que propiciem uma intervenção e mediação desse processo para contribuir para formação de sujeitos críticos, argumentativos e atuantes em sociedade.

6.2 USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO DIFERENCIADAS

As estratégias de ensino são muito importantes no processo de ensino-aprendizagem. O ato de desenvolver e programar metodologias diferenciadas em sala de aula revela-se uma impulsionadora dessa dinâmica que possibilita ao aluno atuar de forma mais significativa na reelaboração do conhecimento, do qual tem a possibilidade de ser mais ativo em sala de aula.

A esse respeito, Anastasiou (2003, p. 81) refere que “ao escolher e efetivar uma estratégia, o professor propõe aos alunos a efetivação de diversas operações mentais, num processo de crescente complexidade do pensamento”. Assim, o aluno pode fazer uma longa caminhada por meio da estratégia proporcionada pelo professor, passando pelos conhecimentos prévios dos estudantes, numa visão inicial e talvez não tão elaborada para uma organização de análise e operações mentais mais aprofundadas.

Podemos evidenciar essa ótica nas falas dos professores de Ciências da EJA, que, embora na maioria das vezes centralizem as aulas para exposição, também buscam propor algumas estratégias de ensino diferenciadas na sua prática que podem auxiliar os alunos na efetivação de operações mentais, e com isso na mobilização para a construção do conhecimento. Como exemplos de estratégias diferenciadas apresentadas por eles, podemos citar o uso de filmes, a realização de experimentos, a visitação a museus e os trabalhos em grupo.

Primeiramente, destacamos o uso de filmes, uma estratégia adotada por dois professores. Podemos observar no relato de VIOLETA:

Nas minhas aulas, por exemplo, estou trabalhando vulcões, aí eu passo um filme sobre vulcões. Passo um questionário para ver o que eles entenderam, de alguns pontos que eles acharam relevantes, um comparativo com o que acontece hoje no planeta e com situações que aconteceram um ano atrás sobre os vulcões no Chile, no México.

Da mesma forma, DÁLIA aponta:

Nas minhas aulas costumo utilizar vídeos também. Assisto bastante o canal tv escola, e dali eu tiro também vários documentários, assisto e depois vou lá na internet e baixo os vídeos para trazer para eles porque acho que tu tens uma riqueza de informações de uma forma mais lúdica e uma forma visual. Ah aquele animal é assim, ou tal relação ecológica acontece dessa forma. Quando tu falas e tu os escreves tem uma visão daquilo, agora quando eles veem acontecendo a visão é outra, então eu busco trazer isso para eles.

Esses fragmentos dos professores mostram o uso de filmes e vídeos na disciplina de Ciências da EJA, envolvendo assuntos específicos de seus conteúdos. Parece haver uma preparação prévia dos professores, pois ambos fizeram um planejamento ao escolher o vídeo para passar em aula. A primeira fala destaca a questão de passar um questionário para responder perguntas relacionadas ao filme, enquanto que a segunda relata assistir o vídeo previamente para só após apresentá-lo a seus alunos.

De acordo com Brasil (2002, p. 119), “o vídeo pode ser usado como estímulo para a problematização inicial, fonte de informações durante o desenvolvimento do trabalho e apoio às atividades de fechamento”. Pelo relato dos professores, o trabalho desenvolvido em sala de aula continua sendo uma aula expositiva, onde há apenas uma troca, do professor para o recurso do vídeo, onde o aluno acaba por tornar-se a plateia, passivo e ouvinte, assistindo às informações transmitidas.

Para Brasil (2002, p. 119), “o uso de vídeos constitui uma estratégia bastante enriquecedora se for baseada em alguns cuidados de planejamento”. Com base nisso, ressaltam para a importância de o professor assistir ao vídeo com antecedência, levando em consideração os seguintes aspectos:

Destacar fenômenos e conceitos que poderá trabalhar com o apoio nas informações veiculadas; levantar aspectos para discutir com os alunos antes da apresentação, orientando assim sua observação; selecionar as passagens mais importantes, que podem ser repetidas para uma compreensão mais aprofundada (BRASIL, 2002, p. 119).

Nesse sentido, esses professores poderiam ainda realizar paradas estratégicas para destacar e chamar atenção de partes significativas do vídeo, o que permitiria uma maior concentração dos alunos nos assuntos e imagens (Brasil, 2002). Por fim, com o curto espaço de tempo das aulas, não poderia passar um vídeo muito grande, além de ficar cansativo para esses indivíduos que muitas vezes já chegam cansados à escola.

Ainda, podemos salientar que a utilização de vídeos pelos referidos professores é mais como uma fonte de informações, um apoio para demonstrações de fatos e fenômenos que ocorrem na natureza, como no caso de vulcões e relações ecológicas.

Assim, embora essa estratégia de ensino possa tornar-se uma estratégia diferenciada, sua efetivação, no caso em análise, continua sendo a tradicional, ao expor conteúdo e informações para os alunos.

Dessa forma, podemos verificar que o vídeo é um recurso muito útil e que o professor, ao propor trabalhar com os alunos da EJA, explorando essa técnica, enriquece o processo, não limitando-o à mera apenas exposição de informações. Pode, ao invés disso, utilizá-lo como um apoio, permitindo compartilhar e discutir ideias e opiniões que podem ser trabalhadas e somadas para a construção de conhecimento dos sujeitos, o que torna favorecedor para a construção das operações mentais dos estudantes.

A outra estratégia de ensino utilizada por dois professores de Ciências refere-se à visitação de museus. Segundo Lima e Guimarães (2011, p. 4):

Museu passou de um simples espaço de armazenamento de objetos a um espaço que trabalha com relações sociais, homem-sociedade, evolução, ciência e acrescentou a isso a diversão, entretenimento, uma “sala de aula fora da escola”, além de ser um ícone para o turismo cultural.

Partindo desse conceito de museu, podemos perceber que essa é uma estratégia de ensino muito importante para o processo educativo, tanto para crianças quanto para adolescentes e adultos, pois busca atrair os visitantes com um cenário mais interativo. Não propõem uma situação passiva, mas possibilita mergulhar nele e interagir com experimentos, o que permite compreender determinados assuntos de uma forma divertida.

A abordagem dessa estratégia de ensino pode ser observada no relato de VIOLETA:

A gente propõe algumas atividades diversificadas como passeio, por exemplo, visita a museus, no caso, Museu Iberê Camargo, a gente visita bastante, quase todos os semestres, aqueles lá do centro também, do Santander.

LÓTUS traz ideias semelhantes: “*A gente tem alguns passeios que a gente faz com alunos EJA no sábado, pelo menos um por ano. Esse ano vamos vir no museu PUC*”.

Pelo relato dos professores, podemos identificar que os momentos de visitação a museus têm o intuito de “passeio”, não sendo compreendidos como um momento de aprendizagem para trabalhar no contexto da realidade assuntos abordados em sala de aula. Essa diferenciação é importante e recomendada, pois preconiza desenvolver

atividades com visitas de forma que não sejam encaradas como um passeio, que levem em conta estudos anteriores, com preparação docente e atividades de sistematização após a visita (BRASIL, 2002).

Vale ressaltar a importância de o docente explorar o local antecipadamente, para facilitar a elaboração de um roteiro que norteará a visita e dará orientações para os alunos pelos espaços que devem visitar, tornando a visita mais enriquecedora. Dessa forma, “atividades anteriores e a definição de regras para o trabalho são muito importantes para preparar o olhar do aluno e aprofundar o nível de seus questionamentos” (BRASIL, 2002, p.124).

No entanto, nenhum dos professores informou, em seu relato, se faz uma visita prévia, com elaboração de roteiro. Talvez se possa pensar que em razão da maneira como os professores estão conduzindo essa estratégia de ensino, considerando-a como um passeio, não seja levado em consideração esse aspecto tão essencial para que efetivamente o aluno tenha uma aprendizagem significativa.

O que foi referido em relação a uma prévia preparação do docente é importante, visto que ele deve ter uma intencionalidade ao levar para um ambiente diferenciado, pois “o museu, além de ensinar e divertir, também facilita a transformação de ideias, de conhecimento” (LIMA; GIMARÃES, 2011, p.5).

Com base em Cazelli et al. (1999), os museus oportunizam o envolvimento intelectual dos visitantes, contribuindo para a ação do sujeito na aprendizagem, dentro de uma concepção construtivista. Assim, os visitantes não apenas observam exposições, mas também são instigados a ir além do sistema visual.

Nesse sentido, o museu pode proporcionar uma grande interatividade, fazendo com que o aluno seja ativo no processo de ensino e aprendizagem. A respeito de interatividade, Lima e Guimarães (2011, p.6) lecionam que se trata de “um ato de interação entre pessoa-pessoa, pessoa-objeto, é a relação entre dois ou mais. Vendo pelo prisma dos museus, a interatividade está relacionada a essa relação pessoa-objeto, o poder tocar, sentir, experimentar, ver de outra forma”.

É possível verificar que, sobre os “passeios” oportunizados pelos professores, tanto o museu Iberê Camargo, quando o Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS, são ambientes e espaços que relacionam e buscam a interatividade.

Enquanto que o Museu da PUCRS contém mais de 800 experimentos, englobando interações vivas, jogos virtuais, além de atividades que englobam diversas áreas de conhecimento, como Biologia, Matemática, Astrologia, entre outras

(BORGES, LIMA, IMHOFT, 2008), o Museu Iberê Camargo destaca para a visita teatralizada, com atividades práticas e jogos relacionados com obras de arte brasileira, memórias de artistas, além de conter outras atividades como exposições, seminários, oficinas (CAMARGO, 2012).

Daí a importância de o docente ter claros seus objetivos de trabalho, o que está querendo desenvolver com seus alunos, fazendo um planejamento que leve à construção do conhecimento de modo a permitir que produza os efeitos desejados, oportunizando aos alunos novas vivências de aprendizagens.

Nessa proposta de trabalho, sugerimos uma atenção e reflexão a respeito das visitas ou mesmo das atividades diversificadas proporcionadas pelos professores, sobre o que LÓTUS destaca: “O público do passeio do sábado é pequeníssimo. Primeiro porque é muito jovem, e vir no sábado de manhã é muito difícil. A maioria vai para o museu, ah não, não estou afim. Não dão muita importância para isso”.

E ainda LÓTUS complementa:

Uma coisa que me indigna muito, a gente faz atividades diferenciadas, mas às vezes o nosso aluno EJA acha que aquilo ali não é aula. Não dão muita importância. Isso nos deixa chateado, mas o que a gente vai fazer pelo menos a nossa parte está fazendo.

Considerando que visitas a museus são importantes, podemos destacar no depoimento a questão do público da EJA, que é relativamente pequeno quando oportunizadas atividades aos sábados. Partindo dessa premissa, como afirma Brasil (2002, p.124), “a realização de trabalhos de campo na EJA costuma enfrentar diversas dificuldades: carência de recursos, falta de tempo dos alunos e muitos outros”. Por isso, esse é um aspecto que deve ser considerado no planejamento, pois atividades realizadas no período de aula podem diminuir a ausência dos alunos, visto que muitos constituem família, trabalham e se envolvem em outras atividades das quais não podem se afastar.

Ainda, o fato de os alunos não considerarem atividades que envolvem passeios como aula pode estar relacionado exatamente com a forma como trabalha e desenvolve esse tipo de atividade, visto que deve haver toda uma preparação e sistematização do que foi estudado, tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Nessa perspectiva de entendimento, Anastasiou (2003, p. 77) afirma: “As estratégias de ensino visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza de

onde se pretende chegar naquele momento”. Prossegue o autor destacando que “os objetivos que o norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos”.

Em função disso, talvez se possa pensar que os objetivos e finalidades não estejam claros nessa proposta da visitação de museus, tanto para o aluno quanto para o professor. Assim, os estudantes não veem motivos e interesses em participar, julgando ser perda de tempo e não ter importância alguma. O professor acaba por se sentir frustrado, pois acha que está propiciando atividades diferenciadas com “passeios”, entretanto, não costuma explorar esses ambientes enriquecedores para aprendizagem.

Dessa forma, se os professores forem somente trabalhar na perspectiva apresentada, de “passeio”, acabam por não efetivar uma estratégia bem sucedida, pois não mobilizam o estudante para uma proposta de trabalho pensada e bem articulada para tais finalidades, que são tão importantes para o objetivo principal que é a aprendizagem.

Vale ressaltar que embora a estratégia utilizada pelos professores não contemple o desenvolvimento efetivo de tal ação, é importante considerar que mesmo assim o esforço dos educadores é válido, pois esses buscam modificar a sua prática, o que é extremamente pertinente. Podemos pensar que este seja um primeiro momento para a qualificação do trabalho docente, que poderá se aperfeiçoar na medida em que vir a conhecer e mergulhar nessa proposta de ensino.

Passa-se, agora, a outra estratégia de ensino, utilizada por apenas um professor, referindo-se ao uso de atividades experimentais. Podemos evidenciar no depoimento de DÁLIA:

Utilizo o laboratório de Ciências com a EJA para fazer extração de DNA, para mostrar o DNA do morango, aquela famosa, do cuspe também. O aluno faz uma salmoura bem forte e aí o aluno coloca salmoura na boca e bochecha muito tempo, fica o máximo que aguentar e daí acabam saindo células epiteliais. Só que a quantidade de DNA é menor, porque o do morango são octaplóides. O aluno esmaga o morango com o detergente e depois coloca o sal, detergente, álcool. No cuspe não, faz o bochecho com a salmoura e depois coloca o detergente no becker, aí mistura bastante tempo e cõa e coloca álcool. Os alunos gostam muito dessa atividade.

Neste contexto, o professor desenvolve um experimento em sala de aula. Enfatizamos aqui para o papel que a experimentação tem em sala de aula, visto que no relato apresentado nos parece que é desenvolvida por meio de demonstração e observação do que é trabalhado dentro de um conteúdo ou assunto específico. Isso

permite apenas que os alunos reconheçam, identifiquem e visualizem o DNA por meio da extração, seja do morango ou de células epiteliais.

No entendimento de Oliveira M. (2010), há uma predominante má utilização, por parte dos educadores, das atividades experimentais no contexto escolar, apresentando aos alunos práticas meramente demonstrativas ou que transmitam a ideia de teorias prontas, acabadas e, portanto, verdadeiras. E, além do mais, a demonstração tem por objetivo propiciar a articulação da prática com o conhecimento teórico (VEIGA, 2003).

Pensamos que, no caso de Dália, é importante considerar a articulação da teoria com a prática na experimentação, mas não basta apenas isso para o aluno apropriar-se do conhecimento. Na verdade, o professor não deve ter a ideia de que “é preciso primeiro transmitir o conteúdo ao aluno para depois demonstrar experimentalmente o que se ensinou” (FAGUNDES, 2007, p. 327).

De certo modo, Baratieri *et al.* (2008) expõem uma visão a respeito da experimentação em sala de aula. Para esses:

Contextualizar os conteúdos de ensino por intermédio de atividades experimentais é uma dinâmica que pode propiciar uma negociação entre os saberes e intensificar aprendizagens significativas e relevantes. Mas seria inadequado contextualizar as atividades experimentais somente a partir dos conteúdos vistos em sala de aula.

Pode-se considerar, dessa forma, que talvez o experimento desenvolvido pelo professor pareça não estabelecer outros vínculos com o mundo exterior, juntamente com as concepções dos alunos para que de fato o aluno possa contextualizar, compreender e reconstruir seu conhecimento. Pelo modo como o professor relatou, os alunos vão adicionando ingredientes, como se fosse uma receita de bolo, um protocolo concebido pelo professor, no qual devem seguir determinados passos para enfim encontrem o DNA.

Cabe pontuar que “não se pode aprender ciências por meio de atividades experimentais do tipo receita ou por um roteiro que apresenta sequência ordenada de atividades” (ROSITO, 2008, p. 202). A autora destaca ainda que “as atividades experimentais devem ter sempre presentes a ação e a reflexão. Não basta envolver os alunos na realização dos experimentos” (*ibidem*, p. 203).

A experimentação é um recurso pedagógico que pode assumir uma ação transformadora para o ensino de Ciências na EJA, se conduzida de forma investigativa e

problematizadora e não como demonstração de fatos. O aluno deve ser orientado pelo professor a questionar, propondo e formulando problemas, que favoreçam a argumentação, o pensar, o agir.

Nesse sentido, “deve-se instigar os alunos a observar, dar opiniões e tirar suas próprias conclusões: mesmo sem lidar com os materiais, eles devem elaborar as ideias” (Brasil, 2002, p. 122). Isso faz com que se torne a formação de cidadãos mais críticos e atentos, com mais autonomia sobre a realidade e as coisas do mundo, o que pode gerar a reconstrução do conhecimento, indo além dos conteúdos conceituais, mas também conteúdos de valores e atitudes.

Dentro dessa abordagem, a experimentação possibilita que o aluno realize as etapas de investigação, incumbindo-o de analisar fenômenos, questionar, dialogar, argumentar, relacionar, registrar dados, formular e testar hipóteses, bem como propor suas conclusões. Desse modo, o educando é conduzido a pensar e não apenas a receber informações prontas, lhe sendo possível explorar e descobrir saberes por meio de suas próprias constatações.

Por isso, ressaltamos que a experimentação é fundamental para o ensino de Ciências na EJA. No entanto, para os alunos obterem aprendizagens significativas, não basta o professor trazer atividades experimentais apenas como demonstração e exemplificação de fatos. É importante considerar novas formas de conduzi-la para que o desenvolvimento dessa dinâmica tenha contribuições para a aprendizagem do aluno, levando-o a interagir com o mundo.

A última estratégia de ensino é destacada por um professor da EJA, ao referir-se ao trabalho em grupo que desenvolve em sala de aula. É relato de GÉRBERA:

Peço para eles pesquisarem em grupos fora da sala de aula sobre sustentabilidade, combustíveis, temas como camada de ozônio, efeito estufa. Lixo, aquecimento global, poluição. Cobro só com apresentação, sem precisar entregar material. Faço dessa maneira, pois se eu pedisse para eles me entregar, iam só copiar. Encontrei uma forma de eles lerem e falar. Esse ano que iniciei a cobrar na EJA.

Analisando o depoimento, podemos constatar que o trabalho em grupo desenvolvido na EJA é de grande importância, tendo em vista o estímulo à autonomia e a maturidade dos alunos. No entanto, salientamos para a questão propriamente da pesquisa, sobre o que, segundo Brasil (2002, p. 114), “muitos professores acreditam que

os alunos aprendem a desenvolvê-la por si sós. Nada mais falso, pois qualquer pesquisa inclui procedimentos específicos”.

Observamos de forma muito clara no relato do professor que a pesquisa acontece fora da sala de aula, onde não há um ambiente para uma ação coletiva, para uma interação de trabalho em grupo dentro do espaço que é proporcionado. A relevância de tal temática se dá em razão de que na pesquisa “é preferível que o professor sugira fontes de consulta acessíveis, de acordo com o momento de desenvolvimento intelectual dos alunos, e dê assessoria para a realização da coleta de informações, em sala de aula” (BRASIL 2002, p. 115).

Nessas condições, é extremamente necessária a mediação do professor, tendo em vista as diversas informações que são veiculadas na internet, cabendo a ele orientá-los na busca e na seleção das informações em sites seguros, além de auxiliá-los para a sintetização dessas informações por meio de textos ou esquemas, ganhando complexidade na investigação na medida em que interagem, conversam, e sistematizam, seja comunicando ou escrevendo.

Com base na lição de Martins (2002), o professor desempenha papel importante na promoção de benefícios do trabalho em grupo entre seus estudantes, tanto servindo como modelo de interação quanto organizando grupos de estudantes que possam tornar o trabalho frutífero.

Nesse sentido, importante lembrar que o que caracteriza o trabalho em grupo é a “a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções” (ANASTASIOU, 2003, p. 83).

Nessa perspectiva, pontua-se que o professor, ao relatar que os alunos não pesquisam nem trabalham em conjunto em aula, acaba por não envolver e provocar uma verdadeira interação. Isso supõe que o trabalho em grupo na EJA possa estar sendo fragmentado, pois, como os alunos são instruídos a pesquisar fora da sala de aula, demanda trabalho extra, além de permitir uma repartição de tarefas, trabalhando de forma individualizada e por isso não desenvolvem um trabalho cooperativo.

Conforme Damiani (2008), trabalhos em grupo são muito importantes de serem desenvolvidos na escola, pois envolvem atividades colaborativas entre alunos e professores, focando na liderança compartilhada, responsabilidades na condução das tarefas, buscando atingir objetivos comuns.

De certo modo, o trabalho em grupo é uma oportunidade de construir coletivamente o conhecimento, eis que possibilita exercer algumas habilidades, pois, no

momento em que o estudante estuda e pesquisa determinado conteúdo na socialização, ao discutir e confrontar pontos de vistas diferenciados, observa-se sua capacidade de ouvir e respeitar opiniões diversas.

Com relação a esse aspecto, entendemos que o trabalho em grupo possibilita o desenvolvimento da habilidade de conversar, o que possibilita mudar junto com o outro, seja no pensar, sentir, agir, tornando uma socialização de ação (ANASTASIOU, 2003).

Vale lembrar que o professor destaca a questão da cópia, e por isso achou uma alternativa dos alunos lerem e falarem na apresentação do trabalho em grupo. O professor, ao explorar a linguagem da fala, acaba deixando de lado a escrita, grande dificuldade dos alunos. Diante disso, é importante trabalhar com a escrita, e o trabalho em grupo, juntamente com a pesquisa, pois isso propicia desenvolver habilidades de leitura e escrita, argumentação, comunicação, cooperação, e assim, pode auxiliar na sistematização do seu conhecimento.

Por fim, esse tipo de estratégia proposta pelo professor é extremamente pertinente para trabalhar na EJA, embora tenha realizado de forma mais individualizada, como atividade extraclasse. Talvez se possa pensar que se o professor fizesse e desenvolvesse o trabalho em grupo na interação de sala de aula, quem sabe o efeito para a aprendizagem seria maior, tendo em vista as relações interpessoais, na convivência professor-aluno, aluno-aluno, em equipe, na socialização, aprendendo a escutar e ouvir os outros como também argumentar e colocar as suas próprias opiniões.

O conjunto das análises da categoria apresentada sobre estratégias de ensino pode ser sintetizado por meio de um mapa conceitual (Figura 4) que se encontra na sequência.

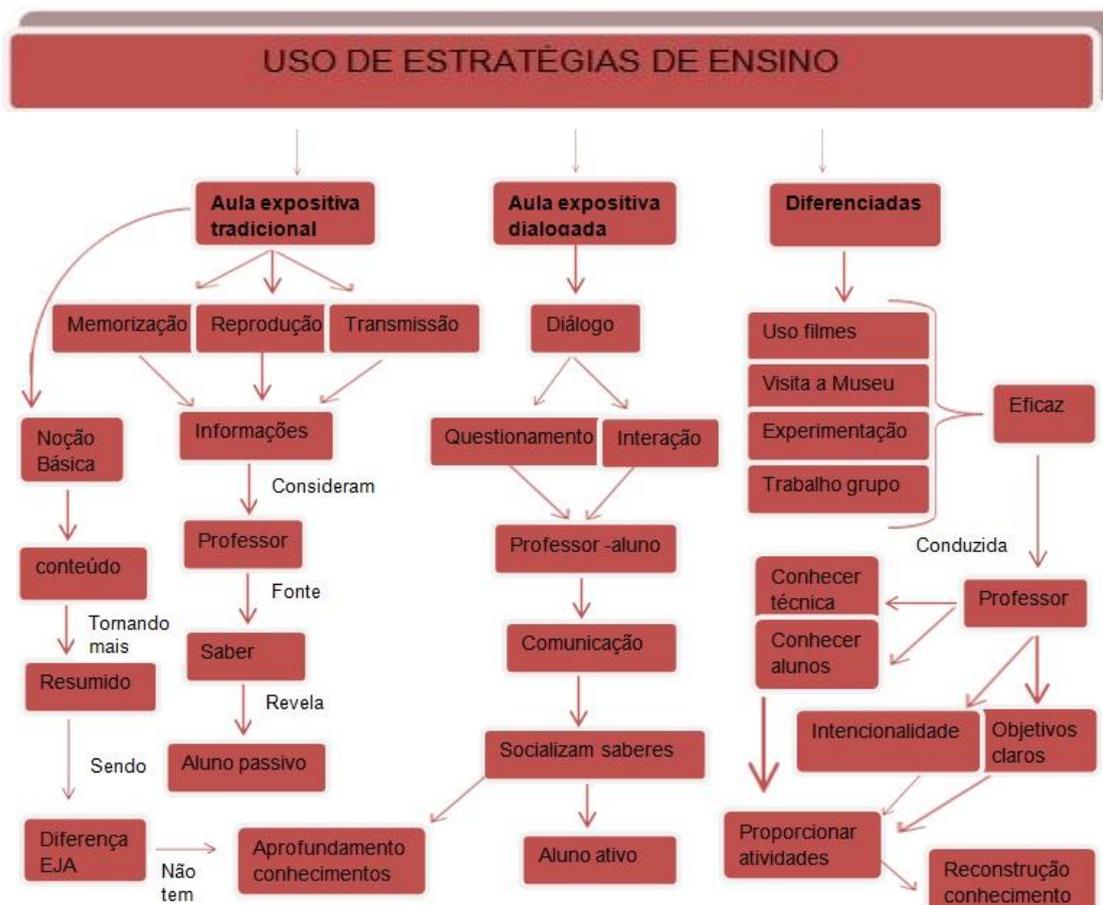


Figura 4. Mapa conceitual do uso de estratégias de ensino. Fonte: A Autora (2012).

7 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA

Passa-se agora para a quarta e última categoria decorrente da análise dos dados coletados na pesquisa aqui relatada. A ideia dessa categoria é mostrar como os professores de Ciências da EJA buscam e realizam a formação continuada, com atualizações de conhecimento, reavaliando o seu fazer pedagógico e reconhecendo a importância que esse exercício tem para a sua prática.

Assim, os professores podem fazer um acompanhamento permanente de suas ações, uma autoformação em constante renovação, adotando novas posturas no encaminhamento de seu trabalho, o que consiste, num movimento que busca construir e adequar seus afazeres à realidade social dos seus alunos, como também da própria natureza do saber.

Nesse sentido, a formação continuada, de acordo com Porto (2000, p. 32), é “como processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, em continuidade com formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica”.

Desse modo, os professores de Ciências da EJA evidenciam as formas pelas quais realizam formação continuada para suas práticas pedagógicas, sendo apresentadas as subcategorias atualização pela secretaria de educação; leituras sobre a EJA e iniciativa própria dos professores da EJA.

7.1 ATUALIZAÇÃO PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

A formação continuada do professor é muito importante e necessária, não somente para atualizar os conhecimentos, com cursos de aperfeiçoamento, mas principalmente para que os docentes possam modificar a sua prática pedagógica. Ainda, para que possam inovar o trabalho pela reflexão, ação e inovação. Tais atividades costumam ter uma grande relevância na medida em que permitem uma mudança interior, de transformação pessoal e profissional e até mesmo institucional.

A proposta de constituir e realizar uma formação por meio de palestras, cursos, capacitação, encontros entre os professores, é muito importante, pois permite compartilhar e discutir temas relevantes, visando à troca de experiências e vivências da escola.

Segundo Monteiro e Giovanni (2000, p. 129), atividades de formação continuada:

Apresentam-se geralmente em forma de ações pontuais (palestras, oficinas), cursos de curta duração (10, 20, 30 horas) ou mais longos (como aperfeiçoamento e especialização), projetos que reúnem profissionais de várias instituições ou contextualizados numa só escola, ações de educação à distância (pela televisão, internet, módulos instrucionais impressos), entre outros.

Nessa perspectiva, os professores de Ciências da EJA realizam formação continuada por meio da secretaria de educação que propõe palestras e cursos para essa modalidade de ensino. Assim, podemos perceber no relato de CRAVO:

Busco atualização para trabalhar na EJA. Ano passado tivemos uma formação de EJA proporcionada pela secretaria de educação, até aqui na PUC. Foram 40h ou 20h não me lembro de cabeça, mas foram oito encontros se não me engano ou mais. Fizemos o curso uma semana direto específico para a EJA.

Da mesma forma MARGARIDA afirma:

O ano passado fizemos no Julinho um curso, com encontros de EJA, tivemos várias reuniões. Tem sempre reunião com a SEC, ou algum lugar sem ser a SEC, mas mandam a gente ir. Se algum professor vai depois traz para os outros. Eu participo dessas reuniões, dessas formações.

VIOLETA compartilha ideias semelhantes ao dizer:

Eu fiz um curso de formação agora pouco de EJA, foi na PUC. Acho que a secretaria de educação tem algum convênio, não sei como é, sem ônus nenhum, é só se dispunha e vinha. Eu fui, foram cinco encontros, duas vezes por mês mais ou menos.

Esses fragmentos remetem à participação de professores de Ciências da EJA em cursos de formação continuada realizados pela secretaria de educação. Evidenciamos que a delegacia de ensino promove capacitação para os docentes das escolas públicas advindos de convênios firmados com entidades e Universidades como no caso citado, a PUC, que permite que eles estejam se atualizando e buscando meios para ressignificar a prática pedagógica e outros elementos importantes ao trabalho docente específico dessa modalidade de ensino.

Para Christov (2001, p.9), “a educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre”. Para a EJA, que tem uma realidade tão diversa, é extremamente desejável que se tenha um tempo e espaço para discutir e refletir sobre essa prática para melhor qualificar a ação docente e toda a complexidade que ela engloba, enriquecendo, assim, os contextos de sala de aula.

Conforme Porto (2000, p. 12), “formação continuada de professores e práticas pedagógicas não podem ser pensadas de forma dissociada: torna-se necessário questionar, avaliar, ressignificar a relação formação/prática”.

Com base nessas considerações, é importante ressaltar que há uma incompletude do professor no seu fazer pedagógico, que muito bem afirma Freire (1996) ao relatar sobre o inacabamento do ser humano, onde o docente nunca está pronto, acabado, mas está em constante inconclusão, transformação. Nesse sentido, Porto (2000, p. 16) afirma:

Formação continuada e prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se aquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação.

É nesse contexto que analisaremos a importância e a relevância da formação continuada promovida pela secretaria de educação, com o objetivo de averiguar e explicitar esse tipo de trabalho proposto, visto que foi possível evidenciar no relato dos professores de Ciências da EJA que as formações feitas pela delegacia de ensino, muitas vezes não estão auxiliando na prática docente. Tais constatações podem ser percebidas no depoimento dos professores, como aponta LÍRIO: “*Tu faz esses cursos aí, formações e é muita teoria e não funciona. Não funciona. Acho que está se fazendo muita teoria, muito projeto, muito bonito e a coisa não funciona em sala de aula. Não funciona*”.

Da mesma forma, LÓTUS afirma:

A SMED dá formações para dizer, demos uma formação a respeito disso, só que muitos dos assuntos que ela dá formação exigem uma infraestrutura, um RH, que tu não tem. Por exemplo, a SMED vai lá e te faz a questão da inclusão, levantando a bandeira, nós somos uma escola inclusiva, tudo bem, agora que preparação que eu tive para trabalhar com aluno de inclusão. Lá na teoria, na burocracia me diz que um aluno de inclusão na minha sala de aula pressupõe que eu tenha alguém me acompanhando, fazendo uma docência partilhada, estagiário, alguma coisa que auxilie a inclusão. Eu não tenho isso. Essa é a questão. Tem um grande precipício entre teoria e prática.

Podemos perceber pelos relatos dos professores que esses cursos talvez não estejam servindo para transformação da prática docente, pois não estão atingindo-os como profissionais. Fica, também, evidenciado que essas atividades não contemplam as reais necessidades que enfrentam nas redes de ensino, o que faz com que não tenham muito significado para o professor, que não vê contribuições na vida cotidiana de sala de aula.

Conforme Romanatto (2000, p.145), “é muito comum cursos de formação prepararem profissionais para uma realidade escolar idealizada. Assim, quando em atuação, os professores não conseguem dar conta da realidade nem atender as necessidades atuais dos alunos”.

Cabe ressaltar que a formação continuada deveria propiciar momentos em que os professores pudessem compartilhar seu próprio trabalho, buscando uma significação nessas capacitações em que participam. Além disso, poderia propiciar oportunidades de trabalhar temas de relevância, como no caso o planejamento e a prática docente de forma integradora. Como exemplo, poderia ser trabalhado o assunto de material didático para EJA, pois averiguamos que os professores utilizam o livro do ensino regular para suas aulas. Neste caso, talvez se possa julgar que eles não saibam como planejá-las fazendo uso dos livros da EJA, já que esses envolvem conteúdos integradores. Assim, deveria haver oportunidades de capacitação para trabalhar assuntos relevantes para a prática docente na EJA.

No que diz respeito a essas questões, parece que há uma grande distância entre o que se trabalha na teoria, sendo trazidos temas e especialistas para tal formação, e o que realmente se efetiva na prática. Ao que percebemos, teoria e prática andam por caminhos distintos nessas atividades de capacitação, o que acaba por não mobilizar e transformar os saberes dos docentes.

Considerando que a formação se dá por meio de cursos, Christov (2001) aponta que as formações muitas vezes não atendem às reais demandas e necessidades das redes de ensino, por tratarem de maneira isolada e fragmentada os temas da escola ou mesmo da sala de aula, o que acaba por não levar a uma mudança efetiva na prática do professor, e, portanto não tendo intervenções educativas. Podemos observar essas ideias pela manifestação de BEGÔNIA:

Os cursos EJA não é nada de novidade. Quase sempre as mesmas coisas, não sei se é porque a gente faz anos que está na EJA, mas não tem nada de novidade mais. É sobre aluno EJA, avaliação isso, a gente sabe, a gente conhece a realidade. Isso é bom para professores mais novos e iniciantes.

Com relação ao depoimento, podemos perceber que quando esse professor participa de um curso de formação oferecido pela Secretaria de Educação envolvendo a temática de avaliação, parece que tal atividade não condiz com a sua expectativa e necessidade, da sua própria ação. Logo, Romanatto (2000) destaca que os cursos, muitas vezes, acabam por agrupar professores para trabalhar respectivos assuntos educacionais, como planejamento, conteúdos, metodologias, avaliação, temas que são muito abrangentes. Desse modo, acaba não envolvendo e sensibilizando os professores em assuntos mais específicos e contextuais.

Ao mesmo tempo, as formações também podem mostrar “uma incapacidade dos professores participantes em analisar com objetividade seu próprio trabalho e, a partir dessa análise, discuti-lo na busca de seu aperfeiçoamento” (ROMANATTO, 2000, p.152).

Nesse sentido, vale ressaltar também que “um problema importante para um professor ou para um grupo de professores pode não ter interesse para outros professores e, assim, o curso, que pretendia atingir a todos os participantes, acaba, muitas vezes, não atingindo ninguém” (ROMANATTO, 2000, p. 150). Complementamos argumentando que tais atividades podem atingir alguns professores, englobando suas reais condições, com discussões relevantes, como pudemos perceber no depoimento de GÉRBERA:

Tivemos uma formação da EJA em que foi colocado a questão da avaliação. Evidenciaram como tinha que ser a avaliação, em conjunto e não ser realizado uma prova como é no ensino regular, mas uma avaliação no conjunto do aluno. Aí destacaram as habilidades, as competências, a participação em aula, a assiduidade. Partindo dessa formação nós mudamos a nossa avaliação. Foi benéfico.

Embora alguns professores acreditem que não tem sentido participar de determinada temática em cursos e formações, para outros, essas atividades podem ser experiências que trazem grandes contribuições, não somente relacionado ao trabalho docente, mas também para um determinado contexto escolar. A sua participação pode acabar interferindo de forma positiva no ensino, indicando alternativas para melhorar as suas ações, sendo, por fim, extremamente benéfica e significativa.

É assim que Romanatto (2000, p. 148) relata: “a educação continuada, com a contribuição de especialistas, que traz a complexidade do fenômeno educacional para a reflexão dos professores e pode, simultaneamente, indicar e qualificar alternativas”.

Portanto, ao analisarmos os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação, percebemos que eles trazem aspectos positivos, pois podem auxiliar na prática docente. No entanto, talvez se possa pensar que contribuiria de forma mais significativa com o oferecimento de cursos que englobem as necessidades e especificidades dos docentes de forma pontual. Assim, poderia se ter uma melhor eficácia para a prática docente e no próprio contexto escolar a fim de socializar com grupos que tenham o mesmo objetivo e interesse comum, possibilitando vivenciar e expor as reais demandas que se tem hoje em sala de aula da EJA, com suas particularidades e singularidades.

Por fim, há que se reconhecer que a formação continuada é um momento de constante crescimento pessoal e profissional e que, para favorecer o trabalho em sala de aula, é desejável explorar a problematização das práticas educativas, que podem ser discutidas e socializadas em constantes encontros com especialistas e professores que atuam na EJA, de forma a construir conhecimento. Assim, poderiam refletir aprimorar e modificar as práticas, tornando-as mais potencializadoras com base na reflexão, ação, indagação, o que acabaria ampliando e inovando o ser fazer pedagógico.

Tendo em vista a participação dos professores em palestras promovidas ou potencializadas pela Secretaria de Educação, é importante considerar também que, embora tenham interesse em participar e prestigiar outros cursos e eventos que não estejam vinculados à delegacia de ensino, os docentes relatam algumas limitações para esse tipo de formação, como no caso a questão do tempo, a liberação na escola, ou a reposição das aulas “perdidas”.

Esses aspectos são evidenciados no relato de VIOLETA: “Tenho interesse em participar de cursos, eventos, mas não tenho tempo para fazer, fora os que são

disponibilizados. Quando é da secretaria a gente faz, as formações, mas fora curso não tem tempo e a gente não é dispensado, é horário de aula”.

Da mesma forma, podemos perceber essas ideias na manifestação de DÁLIA: *“Em função da falta de tempo para a gente estar se deslocando, trabalho em mais de um lugar aí tu consegue liberação de uma escola e não consegue na outra. Acaba ficando complicado para a gente se liberar de tudo para participar de eventos”.*

TULIPA compartilha informações a respeito da participação eventos ao dizer:

Teve um curso na reserva do Lami, mas não fiz. Já fiz tempo atrás, mas gostaria de fazer novamente, tenho interesse, mas era uma quarta-feira, o dia todo, eu dou aula. Se eu não vier dar aula aqui vai criar um transtorno enorme aqui para escola que vai ficar sem professor para me substituir. Se fosse depois teria que recuperar o dia, teria que vir um dia mais, compensação ou num outro dia. Tem essa problemática aí

Conforme relataram, os professores acabam por não participar de cursos, eventos pelas dificuldades elencadas, mostrando que talvez seja esta uma barreira para garantir o acesso a eventos que gostariam de estar se envolvendo, trazendo transtornos para a escola e para o próprio professor. No entanto, há que se considerar que os professores poderiam se organizar e se planejar com antecedência para participar de tais eventos no intuito de buscar apoio e articulação da escola para ampliar as condições e os novos olhares sobre a sua prática.

Chaves (2000) considera que a prática docente não se restringe às ações desenvolvidas em aula, mas consiste em ação social mais ampla, constituída por fatores sociais que orientam o trabalho pedagógico e extrapolam o ambiente escolar. Nesse sentido, é muito importante os professores participarem de eventos, entrarem em contato com outros participantes para compartilhar experiências e o próprio saber, tornando o resultado valioso para refletir e pensar a prática pedagógica.

Embora os professores destaquem para algumas dificuldades impostas para participar de palestras, cursos, e assim se aperfeiçoarem, um professor evidencia a procura de um curso específico pela necessidade que observou em sala de aula. Desse modo, GÉRBERA afirma: *“Estou fazendo curso de Educação especial, pois como eu tinha alunos na EJA que são especiais (surdo, mudo), comecei a fazer o curso. Foi baseado neles que eu comecei a fazer. Está me ajudando bastante em sala de aula”.*

Nesse caso, o professor, buscando formação e atualização por meio de um curso específico, evidencia o quanto se constitui como professor, como educador, pois se

preocupou em investir e melhorar a sua prática, buscando compreender e auxiliar seus alunos em sala de aula. Ainda relata: *“Agora estou lendo bastante sobre inclusão, que tem me despertado bastante em função dos meus alunos”*. Vale ressaltar que tanto o curso quanto a leitura realizada pelo docente são oriundos de um ato voluntário, sendo uma iniciativa adotada pelo professor, tornando grandiosa essa atitude que pode enriquecer e propiciar avanços tanto para ele quanto para os alunos.

Segundo Dannemann (2011, p. 14), “a Formação Continuada deve tentar modificar a situação de ensino aprendizagem nas escolas e, por isso, deve emanar das necessidades sentidas pelos próprios professores e focar as situações cotidianas que eles vivem junto aos alunos”. Assim, o professor, ao participar de um curso específico, pode enfrentar melhor os próprios alunos e o seu trabalho como um todo.

Ainda, no contexto de formação continuada, podemos também destacar para o relato de um professor que foca a sua formação, não por meio de cursos, eventos, mas na sua prática diária. Podemos visualizar no depoimento de LÓTUS:

Eu percebo que a minha formação é feita na minha prática, no meu dia a dia. Então até agora nesse momento, nos últimos dois anos, fora as formações da SMED, não fiz nenhuma preparação, mas eu não me sinto de alguma maneira estagnada. Me sinto em constante crescimento. Eu estou sempre à procura assim de atualização, vendo televisão, internet, sinto que isso também faz parte da minha formação, eu sou professor de ciências, ciências envolve muito isso, tu vê o que está acontecendo no meio científico.

Pela manifestação do professor, percebemos a convicção de que mesmo não participando de outros eventos que não os oferecidos pela Secretaria de Educação, ele se encontra em constante atualização, pois acredita que a sua formação se desenvolve mais na sua experiência vivenciada. Isso permite que o docente esteja em contato com diferentes possibilidades de socialização, de reflexão e crescimento individual. Nessa perspectiva, Christov (2001) considera a educação continuada como estudos individuais.

Nesse sentido, a formação continuada tem importância central para o desenvolvimento do trabalho e da vida profissional, pois incrementa a atividade docente com um grande valor e significado para uma modificação interior e transformadora. Além disso, mantém o professor em ação, buscando meios para se autoformar, na tentativa de ressignificar os saberes.

Assim, Falsarella (2004, p. 50) evidencia que a formação continuada é “uma proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo”.

Em suma, evidenciamos que a formação continuada por meio de cursos, palestras e estudos individuais é uma possibilidade de explorar e enriquecer tanto sua formação como seu trabalho em sala de aula que permanece em constante construção. Isso permite uma maior bagagem de conhecimentos e experiências que permite inovar a prática pedagógica, nas mais diversas formas de imaginação e criação por meio da reflexão-ação e ação-reflexão.

7.2 LEITURAS SOBRE A EJA

Nesta subcategoria, procura-se mostrar as leituras de EJA realizadas pelos professores de Ciências, sendo também considerado um processo de formação que permite ao docente mergulhar num mar de conhecimentos que pode se apropriar, tanto de imaginação como refletir e criar possibilidades de ação, de transformação.

Para Yunes (2003, p. 37), ler significa:

Uma descoberta, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Ler é, pois interrogar as palavras, duvidar delas; ampliá-las. Deste contato, desta troca nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida.

Nesse sentido, cada leitor, cada professor, conhece um mundo diferente ao construir esquemas próprios de entendimentos, de opiniões, de pensamento, permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico. Podemos perceber no depoimento dos professores de Ciências que as leituras que fazem sobre a EJA estão relacionadas sobre assuntos de avaliação, alunos, problemas de disciplina, e a própria questão da prática. Isso pode ser verificado no relato de BEGÔNIA:

Faço leituras da EJA. Até esses dias a gente teve reuniões, professores vão nos seminários, cursos, daí eles passam para nós, a gente estuda o que é EJA, a gente lê a esse respeito. A gente faz leituras da EJA, por exemplo: método de avaliar, como trabalhar com eles, material que a escola tem. A gente lê, discute nas reuniões.

Da mesma forma, VIOLETA se manifesta:

Sempre estamos fazendo estudo e leituras sobre EJA, no próprio dia da reunião, a gente pega algum tema, alguma questão pertinente. A gente lê algum assunto faz um estudo sobre uma determinada matéria. Por exemplo, avaliação, problemas disciplina, alunos. O nosso coordenador que passa para nós esse material de EJA.

Nas ideias expressas dos professores podemos destacar que as leituras realizadas de EJA são desenvolvidas na própria reunião da escola, onde temáticas dessa modalidade de ensino são discutidas, tornando a atividade bastante significativa. Conforme Canário (2000, p. 83), “se a formação das pessoas corresponde, em grande medida, a um trabalho realizado sobre si próprias, também é verdade que ninguém se forma sozinho”.

Desse ponto de vista, os professores ao fazerem a leitura de EJA, individualmente obtém um conhecimento de noções sobre o texto, que acaba por integrar com o seu conhecimento prévio, ganhando um importante papel na sua compreensão. Ao mesmo tempo em que, na discussão da leitura, envolve um grupo de professores, faz com que possam reconhecer melhor as relações entre o texto e o contexto, compartilhando ideias que possibilitam enriquecer seus conhecimentos.

Segundo essa perspectiva, a leitura de textos em reuniões da escola pelos professores pode ser uma grande favorecedora de auxílio para a qualificação docente, para o desenvolvimento profissional, pois é um meio prático de reflexão conjunta que pode favorecer o agir e o tomar de decisões diante de uma interação única, contextual, local.

É importante ressaltar, nesse viés da educação continuada, a lição de Romanatto (2000, p. 147): “Os professores também podem refletir em conjunto com seus pares – por exemplo, por ocasião de reuniões pedagógicas. Seus pontos de vistas, suas análises podem então ser incorporadas, confrontados e discutidos com outros professores”.

Consideramos que, embora a leitura seja de grande relevância para a formação docente, apenas dois professores de Ciências relataram não ter realizado leitura específica de EJA. Podemos averiguar no depoimento de CRAVO: “*Não faço leitura específica EJA. Meu grande problema como outros profissionais como eu, não digo só professor, deve ter outros também. Na carga horária atual estou trabalhando direto, 60 horas, então estou sem tempo de ler*”.

Da mesma forma, DÁLIA afirma: *“Não faço leituras sobre EJA. Eu gosto de ler, mas específico sobre a EJA nunca fiz nenhuma leitura”*.

Podemos pensar que o fato desses dois professores não realizarem leituras específicas da EJA implique o não conhecimento dessa modalidade de ensino no que diz respeito às questões teóricas, visto que não tiveram contato com nenhum material que pudesse auxiliá-los na sua prática. Isso pode, de alguma forma, comprometer o trabalho escolar nessa modalidade de ensino, como a preparação das aulas e a busca de caminhos alternativos que venham a ter ações mais efetivas para esse público-alvo.

Nesse sentido, Pimenta (2002, p. 24) afirma:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

É importante, portanto, considerar essa relação entre teoria e prática, pois o professor, ao fazer uma ponte entre ambas, pode favorecer o trabalho em sala de aula, permitindo uma reflexão, ação sobre os assuntos desenvolvidos que vão ganhando relevância em consonância com a aplicabilidade, tornando, assim, uma relação dinâmica para organizar o conhecimento.

É bom destacar que, em contrapartida, dois professores relataram ter feito leituras específicas da EJA por ter escrito um artigo dessa modalidade de ensino. LÓTUS relata: *“Há uns dois anos atrás eu publiquei um artigo numa revista relacionado com projetos de investigação que a gente estava desenvolvendo lá com EJA. Então, li alguma coisa sobre EJA”*.

GÉRBERA afirma: *“Escrevi um artigo de EJA sobre a diferença do ensino regular e da EJA, comparando a minha aula em ambos, não publiquei ainda. Então tive que ler, pois precisa partir de algum princípio”*.

Ao observar o relato desses professores, podemos perceber o quanto a leitura é importante, sendo uma forma de embasamento, de estudo, de aprimoramento para a formação, pois, ao escrever um artigo específico sobre essa modalidade de ensino, buscaram uma leitura aprofundada para elaboração do texto. É nesse contexto que a leitura tem importante contribuição para a formação de professores, pois, de acordo com França e Lima (2009, p. 385):

A leitura é a base essencial para a apreensão de todo e qualquer conhecimento, defendemo-la como uma prática que deveria ser possível a todo ser humano, por entendermos que ela possibilita desenvolver raciocínios, ter conhecimento de si e do outro.

Por fim, a leitura é um instrumento que permite ao professor buscar por inovação e atualização permanente, possibilitando compreender o conhecimento, como também refletir sobre a sua própria prática. Dessa forma, pode propiciar um crescimento intelectual nos docentes ao desenvolverem um diálogo crítico consigo mesmo, bem como com seus colegas, contribuindo para a construção de saberes nessa articulação de ação-reflexão, de transformação.

7.3 INICIATIVA PRÓPRIA DOS PROFESSORES DA EJA

A proposta dessa subcategoria é destacar e conhecer a formação continuada de professores por meio de uma iniciativa própria desenvolvida por docentes que buscam se aprimorar e discutir assuntos relevantes da EJA. É importante ressaltar que esse tipo de formação é extremamente importante para essa modalidade de ensino, visto que estabelece um questionamento da própria prática e, em conjunto, visa refletir sobre ações, limitações e superação de dificuldades experienciadas no cotidiano que podem ser compartilhadas em busca de soluções e aprimoramento.

Nesse sentido, podemos perceber, no depoimento de um professor que é integrante do grupo, que relata um pouco do início e da formação desse trabalho. Expressa LÓTUS:

A reunião do grupo começou faz pouco tempo, no final do ano passado (2011) a gente começou a se organizar em função da situação que a EJA enfrentou de querer fechar, principalmente porque quiseram fechar a EJA para direcionar o RH para a educação normal. Ano passado a gente sofreu uma grande pressão da SMED para desmantelamento da EJA, o que acontece que a educação normal está com falta de RH, e o pessoal queria puxar professores da EJA, porque a verdade é essa, a EJA está em último, última instância, último patamar é a EJA. A SMED queria o que, ano passado eles fizeram, por exemplo, a questão dos alunos da EJA ter que se rematricularem, isso nunca existiu. A matrícula era automática. Eles queriam que o aluno fosse ao colégio para se matricular. Porque eles queriam isso? Porque eles esperavam que houvesse um número baixo de matrícula e isso fosse um motivo para eles fecharem a EJA. Ah não tu não precisa mais de EJA no teu colégio olha o público baixíssimo que tu está tendo. Houve todo um movimento no município da EJA ano passado em função de se erguer contra isso.

Diante do relato do professor, podemos evidenciar que traz um caso singular, uma problemática que a EJA enfrentou devido à questão de ameaça de fechamento dessa modalidade de ensino. Isso nos faz pensar o quanto pode haver um descaso com a EJA perante a delegacia de ensino, que tem como prioridade o ensino regular. E os professores, ao presenciar esse fato, acabaram se mobilizando para garantir que não se efetivasse esse desejo por parte da Secretaria de Educação.

Por essa razão, acreditamos que um enfoque a ser destacado nesse tipo de formação é a atitude de interesse dos professores, fator fundamental para o esforço e o desejo de intervenção para mudança. Segundo Monteiro e Giovanni (2000), há um ponto que merece atenção, referindo-se às ações de formação continuada como o comportamento dos integrantes perante as informações e novos conhecimentos, novas formas de trabalho.

Com efeito, os professores de EJA formaram um grupo de fortalecimento e vêm se reunindo para discutir sobre aspectos relacionados a essa modalidade de ensino.

Assim, podemos perceber no relato de LÓTUS:

Nós formamos um grupo de EJA, que somente são escolas do extremo sul, escolas da restinga. A gente tem se reunido para discutir questões que concerne a nossa EJA. Então, entre as escolas do município, por exemplo, no nosso dia de reunião, todas as escolas, a gente tem um cronograma, de dois em dois meses, a gente vai para uma escola, as escolas são convidadas, não precisam comparecer nem nada, é no nosso dia da reunião pedagógica e a gente vai lá e tem já todo um trabalho de discussão. As reuniões que temos não é necessariamente uma formação profissional porque envolve discussão de aspectos que não estão ligados diretamente a tua atuação como professor, mas estão ligados de forma indireta. Por exemplo, essa situação de descaso com a EJA, a questão de que a gente gostaria de batalhar, não sei se é periculosidade, ou outra coisa, a gente acha que tudo que a gente passa ali por situações que a gente deveria ter um ganho financeiro em função disso. A questão de que agora nós estamos num movimento de tentar trazer um instituto que tem lá, o instituto federal, a escola técnica, aproxima mais eles das escolas para os alunos terem uma noção maior dessa oportunidade que é para eles.

Esse fragmento remete para uma reflexão a respeito da formação continuada no sentido de que, embora o professor relate que as discussões de grupo não estejam diretamente ligadas à formação profissional, reconhece que estão tratando de assuntos pertinentes para melhorar as condições dos educandos, tentando aproximar o aluno do ensino superior, no caso através do Instituto Federal. Isso de fato é muito relevante, pois o grupo de formação pode ajudar a oferecer subsídios e incentivar os alunos a seguir os estudos e a ter outras oportunidades na vida com a vinda do estabelecimento de ensino.

Nessa perspectiva, Christov (1995 citado por MARIN, 2000 p.10) destaca que “o uso da expressão educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão”.

Pensamos que os professores, ao focarem em novos elementos e aspectos que podem surgir no contexto escolar, como no caso do instituto, realizam algo extremamente benéfico, pois buscam enriquecer e trazer alternativas que podem ter repercussões positivas não somente na prática, mas também para seus alunos, que podem incorporar e aproximar o ambiente escolar do mundo do trabalho.

Então, podemos evidenciar que os professores trazem questões pertinentes de serem socializadas e debatidas, ressaltando assuntos desafiadores da escola atual na EJA, como é o caso da juvenilização. Isso pode ser visto no depoimento de LÓTUS:

Eu acredito que o maior ganho em termos de reunião entre profissionais que está acontecendo, é uma coisa que a gente está fazendo totalmente à parte da SMED. Por exemplo, a teoria que se tem EJA, esse fenômeno da juvenilização é uma coisa muito recente, muito recente mesmo. Então por exemplo, agora nesse nosso grupo que a gente formou tem uma das professoras lá de uma escola que ela ou concluiu o mestrado dela ou uma especialização a respeito da juvenilização. Então ela vai fazer uma formação sobre isso. É muito interessante e isso é um fenômeno que me interessa. Eu acho que é importante a ser discutido, e que não é uma coisa que a SMED fez, é uma coisa que veio desse nosso grupo de professores.

Pelo relato anterior podemos pensar o quanto é relevante os professores trocarem experiências, trazendo temas atuais que estão presentes no contexto escolar, possibilitando momentos singulares para a reflexão, o que contribui tanto para uma formação pessoal quanto profissional, sendo extremamente significativo.

Nesse sentido, Romanatto (2000, p. 158) destaca que “esses momentos de problematização, análise e reflexão sobre a prática dão aos professores excelentes ocasiões de auto-avaliação por permitirem a legitimação dos bons trabalhos ou a apropriação de novas crenças, concepções e conhecimentos”. Sem esses momentos, pensamos que não será tão enriquecedor para esses professores encarar situações tão complexas e desafiadoras como a juvenilização, bem como outros aspectos tão singulares dessa modalidade de ensino.

Assim sendo, é muito importante que os próprios professores sintam a necessidade e proporcionem essas discussões, pois “a formação continuada tem de ser uma iniciativa que parta dos próprios professores e que seja, igualmente, levada a cabo

por eles mesmos e/ou por pessoas que atuem no espaço escolar” (DANNEMANN, 2011, p.14).

Para esse grupo de professores, que ficam sensibilizados para esse tipo de busca e discussão de assuntos pertinentes à EJA, tais iniciativas permitem, além de aperfeiçoar seus conhecimentos, proporcionar mudanças no seu dia a dia, sendo um momento adequado para a valorização, socialização e divulgação de experiências que são interessantes para seus contextos de sala de aula.

A partir da análise aqui desenvolvida, podemos inferir a formação continuada como uma condição de trabalho por meio de suas ações pedagógicas que se fazem no dia a dia, de reuniões de iniciativa própria para tratar da EJA, de leituras, ou como uma capacitação, por meio da participação de palestras promovidas pela Secretaria de Educação, de cursos e reuniões, atividades que são consideradas elementos-chave para a constituição de ser professor, sendo, portanto, fundamental para um aprendizado permanente.

Finalizando, sintetizamos a categoria apresentada a respeito de formação continuada por meio de um mapa conceitual (Figura 5) que se encontra na sequência.



Figura 5. Mapa conceitual da formação continuada na EJA. Fonte: A Autora (2012).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática dos professores de Ciências na EJA é um tema pouco estudado, e merece olhares indagadores e críticos para uma compreensão investigativa e reflexiva das ações dos educadores nessa modalidade de ensino. Para os educadores, é sempre um grande desafio trabalhar com esse público alvo, já que não foram contemplados com uma formação inicial específica que pudesse auxiliar para um ensino de maior qualidade. Além disso, os professores têm um grande papel social frente aos educandos nesse processo de escolarização da EJA, que contempla inúmeras particularidades e especificidades, dentre elas talvez a principal seja o histórico escolar dos alunos, juntamente com a diferença de gerações, pois ao retornarem aos estudos, muitos trazem grandes dificuldades e ritmos de aprendizagem variados, sendo muito importante ser reconhecido pelos professores para que possa ser trabalhado em sala de aula. Dessa forma, um conhecimento mais aprofundado da prática diária na sala de aula de Ciências na EJA mostra-se de fundamental importância.

Nesse sentido, temos como objetivo central desta pesquisa analisar as ideias que fundamentam e direcionam a prática pedagógica de professores da EJA em Ciências. Assim, procuramos responder às quatro principais questões de pesquisa elaboradas no planejamento da investigação: Como os professores investigados planejam as aulas? Quais são os tipos de conteúdos selecionados nas aulas? Quais as estratégias de ensino utilizadas pelos professores?

De que forma os professores realizam a formação continuada na sua prática pedagógica?

O estudo desenvolvido e as respectivas análises apresentadas neste trabalho permitem afirmar que o planejamento dos professores da EJA ocorre por meio da consulta bibliográfica ao livro do ensino regular, evidenciando que esses não utilizam o livro específico da EJA, que se encontra estruturado por meio de conteúdos integrados e não de forma disciplinar e segmentada como no ensino básico.

Essa proposta do livro didático da EJA poderia ser revista, visto que foi criada pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, um livro didático específico para esta modalidade, como destacado na fundamentação teórica, por meio do Programa Nacional do Livro didática para EJA (PNLD EJA). Assim, é de extrema importância que haja uma articulação interna de educadores, da escola e da secretaria de educação no que se refere a utilização do livro didático para a EJA, o que, pelo relato dos professores,

parece não ter se sistematizado. Tal articulação talvez pudesse contribuir de modo mais significativo para o ensino e a aprendizagem dos alunos dessa modalidade de ensino.

Ainda, no que diz respeito ao planejamento, há dois pontos para se destacar. O primeiro diz respeito ao fato de que, embora alguns professores relatem trabalhar com conteúdos procedimentais (leitura e escrita) e atitudinais (valores), a maioria deles prioriza e centra-se em conteúdos conceituais, importantes para a formação do sujeito, no entanto, o envolvimento de habilidades essenciais que auxiliem no desenvolvimento do aprendiz acaba não se efetivando se trabalhado apenas nesse viés. Já o segundo ponto diz respeito ao fato de que o planejamento pelos professores entrevistados pode se estabelecer tanto de forma individual, mais autônoma, quanto coletiva, ao compartilhar seus afazeres.

No planejamento individual, o professor tem maior liberdade e flexibilidade para trabalhar em sala de aula, permitindo trabalhar os conhecimentos de forma mais dividida. Por outro lado, conforme os professores relataram nos depoimentos, o planejamento coletivo proporciona um trabalho mais integrado, onde desenvolvem projetos de trabalho conjuntos, o que pode ter uma significação maior dos saberes, pois possibilita atividades de socialização entre as áreas de conhecimento.

Ao procurar evidenciar os conteúdos presentes na prática docente, constatou-se que os professores os relacionam com aspectos do dia a dia, embora a forma com que essa conexão é feita também deva ser levada em consideração. Alguns professores realizam tal conexão apenas como demonstração, o que acaba por apresentar de forma superficial e mecânica exemplos da realidade, não proporcionando uma aprendizagem significativa. Outros educadores, no entanto, trabalham de forma contextualizada com a vida do estudante, considerando os conhecimentos dos alunos, sua bagagem de vivências, permitindo um aprofundamento e uma maior significação dos saberes, pois como vimos na teoria, a experiência de vida é central para o aprendizado dos estudantes.

Outro ponto a ser mencionado é o relato dos professores de que os conteúdos que trabalham não têm uma sequência didática, ou seja, uma proposta que contemple atividades ordenadas e estruturadas a fim de o aluno avançar e aprofundar um determinado conhecimento. O trabalhar dessa forma é justificado pelos docentes em razão do alto índice de infrequência dos alunos, o que, segundo eles, inviabiliza o desenvolvimento de uma prática de conteúdos ordenados. Assim, os professores ressaltam que buscam trabalhar cada dia um determinado assunto, não tendo uma continuidade dos temas ao longo das semanas.

Passa-se, agora, à discussão da relevância de adotar estratégias de ensino com o grupo da EJA. De forma geral, os professores relataram desenvolver aulas expositivas tradicionais, caracterizadas pela transmissão unidirecional de conteúdos pelo professor, bem como pela reprodução e memorização de informações por parte dos alunos, que, portanto, constituem-se como seres passivos no processo. Entretanto, alguns professores evidenciaram que procuram trabalhar com a aula expositiva dialogada, possibilitando exercitar o diálogo, a interação, a argumentação, a comunicação, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Nesse caso, alunos e professores aprendem e ensinam com o compartilhamento de saberes, tornando os estudantes mais ativos e críticos.

É preciso que o docente utilize várias estratégias de ensino para que os saberes sejam efetivamente compreendidos pelos alunos no contexto de suas diferenças. Esse ponto pode ser verificado no depoimento dos professores de Ciências da EJA entrevistados, pois muitos afirmam buscar outras estratégias de ensino, como filmes, visitas a museus, experimentos ou trabalhos em grupo. No entanto, embora proporcionem esse tipo de estratégia em sala de aula, verificamos, pelos relatos, que essas não contemplam de fato as ações que cada uma das propostas deveria desempenhar na prática. Acreditamos, contudo, que mesmo assim é importante o esforço que os docentes fazem para transformar a sua prática, pois se arriscam a modificar as aulas da mera exposição tradicional de ensino para uma mais inovadora.

Ao procedermos às considerações finais, há que se destacar a formação continuada dos professores de Ciências da EJA, focando-se na capacitação pela secretaria de educação, nas leituras da EJA e na iniciativa própria de professores da EJA.

Conforme se constatou, os cursos e palestras oferecidos pela Secretaria de Educação apresentam uma dualidade de opiniões quanto a serem ou não efetivamente relevantes. Para alguns professores é gratificante participar dessa formação, pois relatam que as atividades envolvem o contexto escolar, levando-os a aprender sobre alguma temática, interferindo na prática pedagógica e até mesmo na própria escola. No entanto, outros professores relataram não se sensibilizar nem aproveitar o que é disponibilizado nos cursos, relatando que os especialistas não trazem uma proximidade dos assuntos com a realidade, tanto do cotidiano do próprio professor quanto da escola, gerando uma grande barreira entre teoria e prática, que acaba por não auxiliá-los de fato.

O trabalho desenvolvido possibilitou um maior conhecimento sobre as leituras da EJA que os professores realizam. Permite inferir, dentre os relatos dos entrevistados, que as leituras que fazem de EJA ocorrem nas reuniões da própria escola, onde os docentes e a supervisão estão presentes, possibilitando compartilhar ideias e refletir sobre alguns temas que são tratados nessa modalidade de ensino. Isso permite e provoca um diálogo crítico, que vem a se tornar significativo na medida em que trocam saberes e socializam o conhecimento a fim de compreender melhor esse público alvo nos estabelecimentos de ensino.

A formação de um grupo de estudos sobre a EJA, integrado por professores de escolas públicas, pela necessidade e pelo interesse dos profissionais envolvidos, se concretizou. É importante ressaltar que o grupo se uniu por iniciativa própria, buscando trabalhar e discutir temas relevantes sobre a EJA. Há, também, que se destacar que o que tornou o grupo ainda mais valioso foi a escolha por assuntos pertinentes, de interesse comum, considerando o contexto de suas realidades, daquilo que vivenciam em sala de aula.

O exemplo mostrado pelo relato do professor trouxe a questão da juvenilização, que pode ser compartilhada e dialogada entre os docentes, trazendo mais significado para suas práticas, para sua formação, pois é uma temática que vem sendo observada nas salas de aulas que compõem a EJA. Muitos professores entrevistado abordaram esse assunto na entrevista, salientando para a nova estrutura que vem formando essa modalidade de ensino: alunos do ensino regular que são reprovados e repentinos acabam por ir para a EJA. Estes por sua vez, acabam atrapalhando os alunos de idade mais avançada, que querem aprender, mas tem mais dificuldades. Ainda, muitos jovens vão para a EJA a fim de concluir os estudos em um menor curto espaço de tempo.

Nessas circunstâncias, é necessário pensar e descobrir formas de atuar na Educação de Jovens e Adultos a fim de propor conteúdos e metodologias de ensino que se aproximem e sejam compatíveis com os contextos e as realidades dos educandos. Para tanto, é importante considerar a formação profissional docente de forma continuada, em permanente movimento e articulada em vários contextos, nas mais diversas formas de saber, expressas por docentes, alunos e especialistas, fortalecidas por políticas públicas e baseadas em redes de experiências de sucesso.

Trata-se, portanto, de possibilitar aos professores – mesmo àqueles que não tenham uma formação inicial específica da EJA – acesso ao saber teórico, o que possibilitará buscar práticas curriculares apropriadas a essa modalidade de ensino,

criando condições favoráveis à melhoria dessas, possibilitando constituir uma educação de melhor qualidade. Para tanto, deve haver propostas articuladas dos profissionais da EJA, da instituição escolar e das secretarias de educação, bem como dos demais contextos de formação, de modo que a interação e o diálogo entre essas instituições possam estar articulados em rede, garantindo, dessa forma, a construção de caminhos viáveis nessa instância da EJA.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ingrid et al. A importância dos projetos de Ciências para a aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Paraná. **Resumos de trabalhos**. Paraná: Champagnat, 2009. 15 p.

ALVES, Rubem. Cálculos cerebrais. **Jornal da Ciência**, SBPC (Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência), 2005, 29 nov. 2005. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=33408>>. Acesso em: 25 mai. 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos, ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003. 99 p.

AQUINO, Gislaíne. Formação de professores para a educação de jovens e adultos. In: FARENZENA, Rosana C. (Org). **Educação de jovens e adultos**: movimento político – pedagógico. Passo Fundo: UPF, 2004.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. p.19-50.

ARROYO, Miguel. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores da Educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 296 p.

ÁVILA, Cristina; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores; da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ÁVILA, Cristina (Orgs). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2012.

BARATIERI, Stela Mari et al. Opinião dos estudantes sobre a experimentação em química no ensino médio. **Experiências em Ensino de Ciências**, Mato Grosso, v. 3, n. 3, p. 19-31, dez. 2008. Disponível em: <http://if.ufmt.br/eenci/?go=artigos&idEdicao=20> >. Acesso em: 23 jan. 2012.

BARRETO, Vera (Coord.). **Coleção**. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunos e alunas da EJA. Brasília: 2006.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 121 p.

BÖCK, Vivien Rose. **Motivação para aprender e motivação para ensinar**: reencantando a escola. Porto Alegre: CAPES, 2008, 170 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 2010. 336 p.

BORGES, Regina. Maria Rabelo; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências**, v. 6, n. 1. 2007. Disponível em: <<http://www.fsba.edu.br/dialogospossiveis>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

BORGES, Regina Maria Rabello, LIMA, Valderez Marina do Rosário, IMHOFT. Contextualização no âmbito do projeto N°057 CAPES/FAPERGS: observatório da Educação, Museu Interativo e Educação em Ciências. IN: BORGES, Regina.; MANCUSO, Ronaldo.; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Museu interativo; fonte de inspiração para a escola.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. Formação de educadores da EJA: inquietações e perspectivas. **Diálogos possíveis**, v.3, n 14. p. 225 -238. julho/dezembro 2007. Disponível em. <<http://www.fsba.edu.br/dialogospossiveis>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado federal, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2011.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 9 ago. 2011.

_____. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos do ensino fundamental:** proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ciências Naturais na Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, vol. 3, MEC/SEF/COEJA, 2002, 131 p. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=657&option>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD EJA / Ministério da Educação. – Brasília: MEC; SECAD, 2010. Disponível em: <http://pnld.mec.gov.br/download/GuiaPNLD-EJA2011_NET.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE):** lei nº 10172/2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 13 jul 2011.

_____. Ministério da Educação. **SECAD - Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade.** 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 15 Jul. 2011.

CAMARGO, Ibero. Fundação Ibero Camargo. Disponível em: <<http://www.iberecamargo.org.br/site/a-fundacao/default.aspx>>. Acesso em: 31 out. 2012.

CAMPOS, Edna Lúcia Ferreira; OLIVEIRA Dalila Andrade. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais.** 2003. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. IN: MARIN, Alda Junqueira (Org). **Educação continuada: reflexões, alternativas.** São Paulo: Papirus, 2000.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2011.

CARVALHO, Roseli Vaz. O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na CAPES: período de 1987-2006. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional,** Curitiba, v. 4, n. 8, p. 117-130, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.utp.br/revistaseletronicas.asp>>. Acesso em: set. 2011.

CARVALHO, Jair Antônio et al.. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente,** v.3 n. 1 p. 78-90, Abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ensinosaudeambiente.com.br/edicoes/volume%203/artigo5.pdf>>. Acesso em 10 jun 2011.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. Andragogia: A aprendizagem nos adultos. **Rev. De Clínica Cirúrgica da Paraíba,** n.6, p. 78-90, Jul. 1999. Disponível em: <<http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

CAZELLI, Sibeles et al. **Tendências pedagógicas das exposições de um Museu de Ciências.** In: GUIMARÃES, Vanessa; SILVA, Gilson Antunes (coords.). Implantação de Centros e Museus de Ciências. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002, p. 208 - 218.

CHAVES, Sílvia. Nogueira. **A construção coletiva de uma prática de formação de professores de Ciências: tensões entre o pensar e o agir.** 2000. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, São Paulo, 2000.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. IN: Guimarães et.al. **Coordenador pedagógico e a educação continuada.** Loyola: São Paulo, 2001.

COIMBRA, Débora; GODOI, Neiva; MASCARENHAS, Yvonne Primerano. Educação de jovens e adultos: uma abordagem transdisciplinar para o conceito de energia. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.** v.8, n. 2, p. 628-647, 2009. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART14_Vol8_N2.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2012.

COLL, César et al. **Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2011, Paraná. **Resumos.** Museus interativos: uma alternativa para a educação no século XXI. LIMA, Lauren Prestes, GUIMARÃES, Cláudio Jorge. Ponta Grossa: Paraná, 2011. Disponível em: <<http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/index.php>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

COUTINHO, Ana Carolina Faria. Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos. In: Alfabetização Solidária e Instituto Unibanco (Org.). **Prêmio Instituto Unibanco de educação de jovens e adultos.** São Paulo: Unimarco, 2006.

DALMAZO, Marli Eliza; ANDRÉ, Afonso. Texto, contexto e significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno pesquisa.** São Paulo, n.45, p. 66-71, mai. 1983. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741983000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 set. 2012.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar.** Curitiba, v. 31, n. 31, p. 213 – 230, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100013>. Acesso em: 22 set. 2011.

DANNEMANN, Angela Cristina et.al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Relatório de Estudo e pesquisas educacionais.** Realizado pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 08 Out. 2012.

FAGUNDES, Suzana Margarete kurzmann. Experimentação nas aulas de Ciências: um meio para a formação da autonomia? IN: GALIAZZI, Maria do Carmo, MORAES, Roque, MANCUSO, Ronaldo. **Construção curricular em rede na educação em Ciências; uma aposta de pesquisa na sala de aula.** Ijuí: Unijuí, 2007.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** Campinas, SP: Associados, 2004.

FÁVERO, Osmar. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. **Cad. CEDES**, Campinas, v.27 n.71, p. 37-62, jan./apr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a04v2771.pdf>>. Acesso em: 02 ago 2012.

FORGIARINI, Márcia Soares; AULER, Décio. A abordagem de temas polêmicos na educação de jovens e adultos: o caso do "florestamento" no Rio Grande do Sul. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** v.8 n. 2, p. 399 – 421, 2009. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART2_Vol8_N2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.

FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques; LIMA, Maria Socorro Lucena. Práticas de leitura de professores: histórias de formação. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Paraná. **Resumos de trabalhos.** Paraná: Champagnat, 2009, 14p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Erico Tadeu Fraga; AGUIAR, Orlando. Atividades de elaboração conceitual por estudantes na sala de aula de física na EJA. **Ensaio**, Belo Horizonte. v.12, n.01, p.43-62, jan/abr 2010. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/258/368>>. Acesso em: 02 set. 2011.

GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José Eustaquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e propostas.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GANDIN, Danilo. A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Márcia. **Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS: Arte-Educação e Identidades Étnico- Raciais Afro-Brasileiras.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

GOUVEA, Ligiane Rios.; MACHADO, Andréa Horta.; **Trilhando Caminhos para Compreender a Contextualização no ensino de Química.** 2005. Monografia

(conclusão de curso) - Graduação em Química Licenciatura, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <<http://www.cecimig.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2007/10/monografia-ligiane-rios.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas n.14, p.108-130, mai/jul. 2000. Disponível em:<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_serjio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf>. Acesso em: 12 fev 2012.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Ação Educativa: São Paulo, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ed: Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1375&id_pagina=1>. Acesso em: 13 Jul. 2011.

KATO, Danilo, Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi. As concepções de contextualização do Ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132011000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 mai. 2012.

KRÁS, Cléa Silvia Biasi. A interdependência entre a leitura e a produção escrita. **Revista Ulbra**. Disponível em: <<http://ulbratorres.com.br/artigos/artigo08.pdf>>. Acesso em: 05 Out. 2012.

KRÁS, Cléa Silvia Biasi. A interdependência entre a leitura e a produção escrita. **Revista Conversas interdisciplinares**, 2003. Disponível em: <<http://revista.ulbratorres.com.br/artigos/artigo08.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2012.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de Biologia**. 4.^a ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

KRUMMENAUER, Wilson Leandro; COSTA, Sayonara Salvador Cabral; SILVEIRA, Fernando Lang. Uma Experiência de Ensino de Física Contextualizada para a Educação de Jovens e Adultos. **Ensaio**. Belo Horizonte. V.12. n. 02, p. 69-82, mai-ago 2010. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/197/438>>. Acesso em: 20 out. 2011.

LEONÇO, Valéria Carvalho. A escola e o mundo adulto: questão de conhecimento. In: MORAES, Salete Campos (Org.) **Educação especial na EJA: contemplando a**

diversidade. Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre/ Secretaria Municipal de Educação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ÁVILA, Cristina (orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2012.

LIMA, Valdevez Marina do Rosário, PAAZ, Aneli. Reflexões sobre o Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n 40. p. 124-139, jul/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras/publicacao.htm>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. **A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Hedi Maria. Educação de jovens e adultos: desafios, perspectivas e a inclusão social. IN: FARENZENA, Rosana. Coronetti (Org.) **Educação de jovens e adultos: movimento político-pedagógico**. Passo Fundo: UPF, 2004.

MACHADO, Márcio Fraiberg. **Análise dos conceitos sobre a origem da vida nos livros didáticos do Ensino Médio, na disciplina de Biologia, de Escolas Públicas Gaúchas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. São Paulo: Papirus, 2000.

MARTINS, Sueli. Teresinha Ferreira. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132002000200007&script=sci_arttext> . Acesso em: 18 jan. 2012.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MERAZZI, Denise Westphal; OAIGEN, Edson Roberto. Atividades práticas do cotidiano e o Ensino de Ciências na EJA: a percepção de educandos e docentes. **Revista de Educação em Ciências e Matemática** V. 3, n. 5, jul./dez. 2006. Disponível em: < http://www.ppgecm.ufpa.br/revistaamazonia/vol_03/v03_p01.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2012.

MONTEIRO, Dirce; GIOVANNI, Luciana. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. IN: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAES, Roque. **Da noite ao dia: tomada de consciência de pressupostos assumidos dentro das pesquisas sociais**. 2006. Texto digitado.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. Tomando conta do ambiente em que se vive: aprendizagem e apropriação de discursos pela linguagem. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**. V. 3, N. 3, 2003. Disponível em: <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/147>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

_____, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORAIS, Francisco Alexandro. O ensino de Ciências e Biologia nas turmas de eja: experiências no município de Sorriso-MT. **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 48, 6-10 mar. 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/expe/2612Morais.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

MOURA, Tania Maria de Melo. Alfabetização e letramento na formação de alfabetizadores de jovens e adultos. IN: MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.regeusp.com.br/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

NUÑEZ, Isauro, Beltrán et al. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do Ensino de Ciências. OEI- **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653). Abri/2003. Disponível em: <<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/arquivos/artigos/selecao-livros.pdf>>. Acesso em: 13 jul 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras/ABL; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022004000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 ago. 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: Ribeiro, Vera. Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos. Novos leitores, Novas Leituras**. São Paulo: Ação educativa, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**. Porto Alegre, v.33, n. 2, p. 104 – 110, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/7334/5300>>. Acesso em: 13 set. 2011.

OLIVEIRA, Márcio Marques Lopes de. **O Papel da Experimentação no Ensino pela Pesquisa em Física**. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e

Matemática) - Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PEREIRA, Marcos Villela; DE LA FARE, Mónica . A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011. Disponível em:< <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1717/1382>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

PÉREZ, Susana Graciela Barrera. O adulto com altas habilidades/superdotação: um sapo de outro poço. In: MORAES, Saete Campos (Org.). **Educação especial na EJA: contemplando a diversidade**. Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. São Paulo: Papirus, 2000.

RAMOS, Maurivan Güntzel. A Importância da Problematização no Conhecer e no Saber em Ciências. In: GALIAZZI, Maria do Carmo et al. **Aprender em rede na Educação em Ciências**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

REZENDE. Vânia Maria. **Literatura infantil e juvenil: vivências de leitura e expressão criadora**. Rio de Janeiro, 1993.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. - 4.ed - São Paulo: Cortez, 2003.

RODEN, Judith. Levantamento e análise de questões e o uso de fontes secundárias. In: Hellen Ward, Judith Roden, Claire Hewlett, Julie Foreman (orgs). **Ensino de Ciências: 2ª Ed** 2010. p.66-81.

ROMANATTO, Mauro Carlos. Educação continuada no ensino de matemática. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. São Paulo: Papirus, 2000.

ROSITO, Berenice Alvares. O Ensino de Ciências e a experimentação. In: MORAES, Roque (Org). **Construtivismo e Ensino de Ciências: reflexões epistemológicas e Metodológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTOS, Maria Aparecida Monte. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia**. 2007. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Org.). **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos- EJA**. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática**. 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A formação do professor da Educação de Jovens e Adultos: um processo contínuo e reflexivo. **Dialogia**, São Paulo, v.7, n.1, p.77-84, 2008. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia_v7n1/dialogia_v7n1_4e13.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011.

SILVA, Natalino Neves. **Afinal, todos são iguais?** EJA, diversidade étnico-racial e a formação continuada de professores. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

SILVA, Natalino Neves. Educação de jovens e adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, ano 6, n. 7 p. 61-72 jul./dez. 2009. Disponível em: < <http://www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/view/951>>. Acesso em: 10 out. 2011.

SILVA, Carmen Maria Tolfo, OLIVEIRA, Elaine Maria Dias. Importância da leitura na EJA. In: **Refletindo sobre PROEJA: produções de São Vicente do Sul**. SANT'ANNA, Sita Mara Lopes et al. (Org.). Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

SOARES, Magda (Org.). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

SOLÉ, Isabel. O ensino do resumo na sala de aula. In: **Estratégias de leitura**. SOLÉ Isabel. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso. Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. et al. **Técnicas de Ensino: por quê não?** 15ª ed. Papirus Editora, São Paulo, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. VEIGA, Ilma; ÁVILA Cristina Maria (Orgs.). Campinas, SP: Papirus, 2012.

VILLANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. Discursos sobre saúde na educação de jovens e adultos: uma análise crítica da produção de materiais educativos de Ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** v.7, n.3, 2008. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART1_Vol7_N3.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**. Porto Alegre: Porto Ed., 1994.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **O Ensino das Ciências no Brasil e o PISA**. Instituto Sangari Brasil: São Paulo, 2009.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Roteiro para entrevista dos professores de EJA

Questões de informações pessoais.

- Nome do professor, idade, sua área de formação e Instituição?
- Falar sobre sua experiência docente? Ensino regular? Na EJA? Há quanto tempo está na EJA?
- Qual a tua percepção da EJA em relação ao ensino regular? Tem alguma diferença? Quais?
- De forma geral como você se sente na EJA? Qual é a maior dificuldade e potencialidade?

Questões relacionadas a prática pedagógica

- Como você faz o planejamento das aulas na EJA?/Tens algum embasamento? Fundamentos teóricos?
- Busca atualização para trabalhar com a EJA – formação continuada? Na escola, fazem reuniões de professores com supervisão sobre EJA?
- Realiza leituras sobre ensino para EJA? Se sim, específico da área, questão mais pedagógica, de como lidar adultos?
- Que tipos de conteúdos você escolhe para trabalhar com os alunos? Quais são os conteúdos que está abordando?
- A respeito das aulas: Como costuma ser suas aulas na EJA?
 Faz modificações com esta modalidade de ensino-
 relação ao ensino regular?
 Tem inclusão de atividades diferentes?
 Trabalho em grupo?
 Propõe exercício?
 Que estratégia de ensino utiliza?
- Como é a participação dos alunos? Observa-se diferença entre homens e mulheres na EJA?
- Que materiais costuma utilizar em sala de aula com os alunos?
- Como é a avaliação? Utiliza que instrumento de avaliação na EJA?
- Podes relatar um exemplo de uma aula que os alunos gostaram? Uma aula que você considera ideal – última aula que deste?
- Pode nos fornecer materiais para observar– como os utilizam?