

PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE FALAM ALUNOS E A PROFESSORA DE CIÊNCIAS?

Cibelle Rodrigues Teixeira Barbosa¹
Claudia Maria Lima da Costa²

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos é uma política educacional de resgate à cidadania e da aprendizagem para o tempo em que dure uma vida humana. Os sujeitos falam com propriedade do seu contexto de inserção. Neste sentido, este estudo objetivou verificar as percepções presentes no ideário de 21 alunos e de uma professora de Ciências de uma escola pública de Teresina. Partiu-se da pesquisa qualitativa para nortear a produção de dados que foram coletados em sala de aula antes do contexto de pandemia, através de questionários fechado e aberto, encontrando na análise de conteúdo o amparo teórico-metodológico para as inferências realizadas. Considera-se com este estudo que a Educação de Jovens e Adultos se configura como uma política educacional de resgate de cidadania e de construção de aprendizagens formais, daí, apesar dos limitantes, as percepções tanto da Professora de Ciências quanto dos alunos serem otimista e realista em relação à Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ciências. Prática docente.

PERCEPTIONS ABOUT YOUTH AND ADULT EDUCATION: WHAT STUDENTS AND THE SCIENCE TEACHER SAY?

Abstract

Youth and Adult Education is an educational policy for rescuing citizenship and learning for as long as a human life lasts. The subjects talk appropriately of their insertion context. In this sense, this study aimed to verify the perceptions present in the ideas of 21 students and a science teacher from a public school in Teresina. We started with qualitative research to guide the production of data that were collected in the classroom before the context of the pandemic, through closed and open questionnaires, finding in the content analysis the theoretical and methodological support for the inferences made. With this study it is considered that Youth and Adult Education is configured as an educational policy to rescue citizenship and build formal learning, hence, despite the limitations, the perceptions of both the Science Teacher and the students are optimistic and realistic, concerning Youth and Adult Education.

Keywords: Youth and Adult Education. Science. Teaching practice.

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI *campus* Teresina Central

² Profa. do IFPI *campus* Teresina Central

1. Introdução

Apesar dos esforços legais empreendidos a Educação de Jovens e Adultos - EJA ainda requer a implementação de políticas e diretrizes educacionais, visto que as especificidades do público-alvo dessa modalidade se complexificam de acordo com os contextos da sociedade da informação, do conhecimento e do avanço tecnológico.

De modo geral, a Educação de Jovens e Adultos tem proporcionado aos discentes, contribuições no que diz respeito a conclusão do ensino fundamental e médio, pois, para essa modalidade ocorrem muitos alunos que não concluíram a educação básica na idade apropriada estabelecida em lei.

Dentre as percepções presentes em relação aos professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos pode-se citar as lacunas na formação de alguns professores, que estão por vezes para complementar carga horária, ou ainda porque já estão prestes a se aposentar, desenvolvendo assim, uma prática docente desvinculada do ideal de se envolver com a aprendizagem do público adulto. E as percepções sobre os alunos da Educação de Jovens e Adultos é que são pessoas que buscam apenas um certificado com vistas a melhorar a condição social.

É preciso considerar que a EJA é um direito do cidadão brasileiro natural ou naturalizado, portanto, deve estar na pauta do professor a organização, a sistematização que observe a legislação educacional, bem como alguma teoria de aprendizagem que subsidie a prática docente.

Neste sentido, esta escrita apresenta ao Instituto Federal do Piauí *campus* Teresina Central as considerações construídas a partir do trabalho intitulado “Percepções sobre a Educação de Jovens e Adultos: o que falam os alunos e a professora de Ciências?”.

Para a consecução do estudo partiu-se do problema: Que percepções estão presentes no ideário de alunos e da professora de Ciências sobre a Educação de Jovens e Adultos?

Para o desenvolvimento do trabalho científico considerou-se como objetivo geral: Verificar as percepções presentes no ideário de alunos e da professora de Ciências sobre a Educação de Jovens e Adultos.

E como objetivos específicos: Contextualizar a prática docente do ensino de Ciências Biológicas no contexto da Educação de Jovens e Adultos; identificar aspectos históricos e legais da Educação de Jovens e Adultos; Avaliar as percepções presentes no ideário de alunos e da professora de Ciências sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Este estudo justificou-se a partir dos parâmetros pessoal, acadêmico e para o IFPI enquanto instituição formadora.

A escolha do objeto de estudo surgiu a partir de observações levantadas durante o estágio supervisionado I, em que a professora de Ciências demonstrava dificuldades quanto à adequação das metodologias empreendidas no contexto da Educação de Jovens e Adultos, para o que justificava não ter tido formação suficiente para trabalhar nessa modalidade de ensino. Ademais, de embates de disciplinas pedagógicas do curso, como Educação de Jovens e Adultos e Filosofia da Educação que tratavam dos ideais ligados ao professor Paulo Freire.

Quanto à justificativa acadêmica buscou-se situar o presente trabalho no mundo acadêmico. Para tanto, foi acessado o repositório da Base Institucional Acadêmica (BIA) do Instituto Federal do Piauí, utilizando-se os descritores: “ensino”; “aprendizagem”; “ciências biológicas”; “Educação de Jovens e Adultos” tendo sido encontrados cinco trabalhos que tratam da Educação de Jovens e Adultos, no entanto, o trabalho que mais se aproximou do objeto do presente estudo foi o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos no Município de Corrente- Piauí” que teve por objetivo: Analisar o processo de ensino/aprendizagem construído nas aulas de matemática no Programa de Educação de Jovens e Adultos nas escolas do município de Corrente – PI (REIS, 2017).

Para o IFPI, enquanto instituição formadora, o trabalho pretende se associar a outros estudos já feitos, enriquecendo discussões já levantadas, ou ainda, que outros trabalhos a serem realizados aprofundem discussões aqui apresentadas. Além disso, almeja-se, agregar conhecimentos para disciplinas de EJA, Didática e Metodologia ao Ensino de Ciências do curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal do Piauí.

A natureza do percurso metodológico é qualitativa, como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se questionários com questões fechadas e abertas. Participaram do estudo, 21 alunos do Ensino Fundamental e uma professora da Educação de Jovens e Adultos.

Nas reflexões teóricas fala-se sobre a prática docente do ensino de Ciências no contexto da Educação de Jovens e Adultos, bem como breves considerações sobre a mesma.

2. Fundamentação teórica

2.1. A prática docente do ensino de Ciências no contexto da Educação de Jovens de Adultos

Em se tratando do público da Educação de Jovens e Adultos o ensino de Ciências é crucial para a formação humana, para o delineamento dos ideais de participação efetiva e crítica do indivíduo em questões sociais, políticas e culturais.

Quando se fala em ensino de Ciências é inevitável não se pensar na responsabilidade da prática docente, cuja construção é iniciada na graduação, vivenciada por toda uma vida laboral e enviesada com as formações continuadas, com os aperfeiçoamentos ou qualificações profissionais.

A discussão sobre a prática para o ensino de Ciências na EJA, de forma espiral se relaciona com o discernimento entre prática pedagógica e prática docente, com a questão da formação inicial e continuada, com as legislações pertinentes, com o público a ser atendido, com as estratégias de aprendizagem a serem levadas a efeito em sala de aula.

Santoro (2012), explica que a prática docente é a que se desenvolve no chão da sala de aula, porém é subsidiada pela prática pedagógica, que se caracteriza como o arcabouço de teorias, princípios que situam a educação dentro de um contexto ambíguo, que é a sociedade. Logo, a prática docente, pode se constituir em prática pedagógica, quando a prática docente é intencional, situada, em que o professor é um vigilante crítico de sua ação. Assim, a prática docente pode se tornar responsável por promover o processo de ensino-aprendizagem do docente.

Neste sentido, pode-se dizer que o professor do ensino de Ciências pode desenvolver uma prática docente descomprometida dos ideais de uma aprendizagem que considere as experiências do aluno adulto, configurando-se apenas como uma prática docente exclusivamente técnica. Em sentido contrário, quando o professor considera as características e particularidades desse público, ancorada em alguma teoria de aprendizagem ele estará desenvolvendo uma prática pedagógica de ampla repercussão.

A questão da formação inicial e continuada do professor do ensino de Ciências que vai trabalhar com o público EJA se reveste de importância tanto para o próprio delineamento da identidade do profissional quanto para o trabalho que se pretende empreender junto ao aluno adulto. De acordo com Santos (2017) muitos estudos apontam a importância do investimento na formação pessoal e profissional para o contexto do trabalho docente, pois possibilita a construção de conhecimentos, atitudes e instrumentalização para a prática docente, principalmente porque na Educação de Jovens e adultos há lacunas no que diz respeito ao

trabalho que o professor deve empreender e parte dessa construção deve acontecer na formação inicial, sendo continuada em capacitações e sobretudo no chão da sala de aula.

Na Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019 está posta a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e qualquer professor, e aqui em especial o de Ciências deve compor em sua formação inicial as Competências Gerais e as Específicas com as quais deve empenhar-se para alcançar a aprendizagem do público com o qual vá trabalhar.

Entre as competências específicas da dimensão do engajamento profissional destacam-se o autocomprometimento com o desenvolvimento profissional e o comprometimento com a aprendizagem dos estudantes, devendo colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender (BRASIL, 2019). Ressalte-se que para desenvolver sua prática junto ao público EJA o professor deve absorver como princípio de que esse também, apesar dos revezes, é capaz de aprender.

O desenvolvimento de uma prática docente pedagógica requer o reconhecimento sobre a heterogeneidade do público da Educação de Jovens e Adultos. Esta recebe um grande contingente de estudantes que compõe diferentes faixas etárias. Bertoglio, Lima e Pires (2015) entendem que para atendê-los as metodologias de ensino e os conteúdos precisam estar adequados aos sujeitos que fazem parte dessa modalidade de ensino, recorrendo-se a estratégias metodológicas e didáticas diferentes daquelas aplicada no ensino regular.

Formággio e Loureiro (2014) compreendem que a ciência não é um completo desconhecido para o aluno da EJA e cotidianamente esse aluno se depara com a mesma. Mas, na escola, esta ciência aparece fragmentada e incapaz de se relacionar com as demais disciplinas, é ensinada a partir do ensino regular, sintetizando determinados assuntos, mas não os vinculando diretamente com a realidade do aluno, o que provoca um distanciamento, e culminando com as dificuldades em entender o assunto estudado na aula.

O aluno da EJA ao longo da vida adquire experiências que devem ser pontos de referência para o professor de Ciências. Segundo Larrosa (2006, p. 1), experiência “é tudo aquilo que nos toca”. Logo, os conhecimentos prévios (experiências) devem subsidiar os materiais de aprendizagem para que esta resulte eficaz (POZO; CRESPO, 2009).

Sendo o público EJA adulto e heterogêneo que aprende de forma diferenciada a necessidade de métodos e técnicas de ensino torna-se inadiável. Neste sentido, tem-se a Andragogia como arte de ensinar e refletir sobre a aprendizagem de adultos cujos pressupostos podem ser utilizados para o ensino de Ciências. Assim como a pedagogia busca refletir e

sistematizar os métodos de ensino a crianças, a andragogia busca investir na aprendizagem de adultos (KNOWLES, 2009).

Na década de 70 Malcom Knowles apresentou a Andragogia a partir da ideia de que adultos e crianças aprendem de forma diferenciada e deve-se partir de experiências que o próprio adulto trás durante sua vida para ensiná-lo. De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2009) a Andragogia parte da hipótese de que, quando o indivíduo amadurece, aumenta a sua capacidade e necessidade de se autodirigir, bem como a necessidade de usar sua experiência no aprendizado, de identificar sua prontidão para aprender e de organizar seu aprendizado conforme situações que se perpassam no seu dia a dia.

Outra estratégia de abordagem de conteúdo é a problematização presente na Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos. A ideia é que o professor inicie sua aula com uma questão problema, e a partir dela, agir como um facilitador de aprendizagem nos demais procedimentos que tiver planejado para o ensino de determinado conteúdo (BRASIL, 2001).

Em uma e outra estratégia o aluno EJA precisa agir como protagonista em seu processo de aprendizagem, a qual se inicia a partir do momento em que constrói o significado daquilo que está sendo objeto de sua atenção. A dinamicidade e a participação neste processo proporcionam ao sujeito estar sempre envolvido e guiado por suas próprias reflexões (MACHADO *et al.*, 2010).

Em sentido complementar ao que vem sendo afirmado a Lei n. 9.394/96, em seu Art. 13, Inciso III, dispõe sobre as incumbências do professor, e diz que ao professor cabe “zelar pela aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1996), sobre o que se pode afirmar que qualquer investimento que o professor de Ciências faça em conhecimento profissional; prática e engajamento profissional deverá realiza-lo também com vistas a cumprir a Lei supracitada visto que a EJA é um direito à educação consagrado na Constituição Federativa de 1988.

2.2. Educação de Jovens e Adultos: breves considerações

A educação voltada para jovens e adultos no contexto brasileiro tem uma trajetória que vai se moldando a partir do contexto sociopolítico do país em suas diversas fases e acompanhando os desdobramentos políticos e sociais de cada momento histórico.

Mas foi a partir do final de 1930 que a EJA se consolidou e se fortaleceu juntamente com o processo de industrialização do país, e com muitas pessoas saindo da zona rural para a zona urbana em busca de melhores condições de vida, culminando com a ampliação da

educação elementar, impulsionada pelo governo federal para todos os estados e municípios (BRASIL, 2001).

Com o impulso da redemocratização, pós era Vargas, em 1947 houve a Campanha de Educação de Adultos, com pretensão de alfabetizar em três dias, bem como aglutinar o curso primário em dois períodos de sete meses. E em ínfimo tempo, foram edificadas escolas supletivas, havendo toda uma mobilização de profissionais e voluntários. Com o arrefecimento dos ânimos na década de 50, críticas foram dirigidas para Campanha de Educação de Adultos, quanto aos problemas de ordem administrativa, financeira e de orientação pedagógica culminando para uma visão quanto ao problema do analfabetismo que foi o pensamento pedagógico de Paulo Freire que inspirou as principais propostas de alfabetização no início dos anos 60, cite-se o Movimento de Educação de Base e os Centros de Cultura Popular (BRASIL, 2001).

Em 1961, surge a primeira LDB nº 4024/61 que não apresentou proposta para a Educação de Adultos, mas, dez anos após, a Lei n. 5.692/71 destina o Capítulo IV para o Ensino Supletivo, tratando das finalidades, abrangência, delimitando cursos e exames, faixa etária entre outras orientações (BRASIL, 1971).

Em janeiro de 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que previa a multiplicação de propostas de alfabetização inspiradas em Paulo Freire, que tinha como âncora levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem antes de iniciar o aprendizado da escrita (BRASIL, 2001).

Com a ascensão dos militares em 1964 todos os programas foram descontinuados e em 1967 é lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, que se expandiu por todo o país na década de 1970, mas, extinto em 1985, sendo constituído em seu lugar a Fundação Educar, que passou a apoiar programas que trabalhassem com a Educação de Adultos (BRASIL, 2001).

Os processos de redemocratização iniciados na década de 80, culminam com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que consagra a educação como um direito e contempla brasileiros que não concluíram a educação básica na idade apropriada (BRASIL, 1988).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 a EJA é reafirmada como direito dos jovens e adultos trabalhadores à educação básica, nos Art. 37 e 38. Ressalte-se que os artigos supracitados organizam a oferta, traz diretrizes de como deve ser ofertada, declararam a quem se destina e que a Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada como instrumento para educação e aprendizagem por toda vida, fala sobre os cursos, exames,

estabelece idade para os mesmos e trata ainda da certificação de conhecimentos adquiridos informalmente (BRASIL, 1996).

Nesta mesma esteira, no ano de 2000, foi promulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB nº 11/2000) que dentre outros aspectos, esclarece sobre as três funções da modalidade EJA: reparadora que se relaciona com o direito à escolarização, reparando-se as oportunidades perdidas; equalizadora: guarda a ideia de igualdade em âmbitos diversos como, trabalhista, social e político; qualificadora que se refere à educação permanente (BRASIL, 2000).

Em 2014, foi sancionada a Lei n. 13.005 que trata do Plano Nacional de Educação, cuja meta específica para a EJA é a 10, que se alinhava com a meta 9 (elevar a taxa de alfabetização) e 11 (articular a EJA com a Educação Profissional). Estas metas têm como diretriz o Inciso I do Art. 2º da lei supracitada que prevê a “erradicação do analfabetismo”, desafio permanente da educação como um todo.

O breve percurso feito objetivou demonstrar que longo trajeto foi palmilhado para que a EJA esteja como modalidade da Educação Básica no Brasil, portanto signatária de toda legislação educacional em nível geral, iniciando-se pela ideia central de que é um direito, portanto, não deve ser ofertada como um favor, ou de forma assistencialista, mas, com todo o rigor de uma educação que se julgue ser de qualidade.

3. Percurso METODOLÓGICO

3.1. Natureza do estudo

A natureza do estudo realizado é qualitativa por considerar que as informações de caráter subjetivo, delimitam e são delimitadas pelos contextos sociais, representando como os sujeitos vivenciam e interpretam o cotidiano, ressaltando-se a análise e interpretações de aspectos subjetivos como hábitos, atitudes e tendências de comportamento (MINAYO, 2015).

3.2. Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados questionários fechados e abertos. Segundo Gil (2019, p. 137) o questionário pode ser definido como “uma técnica de investigação para se obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses etc.”.

Nas questões fechadas, segundo Gil (2019) os interlocutores escolhem uma alternativa dentre as que são mostradas em uma relação de opções. Neste estudo³, solicitou-se informações

³ Foi utilizada a ideia das questões abertas e fechadas do trabalho de MORGADO, Maria Cristina. **O papel do supervisor escolar na melhoria da relação professor x aluno:** o aspecto afetivo na Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/43658.pdf

sobre sexo, nível de escolaridade, situação civil, idade, situação de trabalho, perguntas sobre autoestima, autoimagem, sobre os professores, escola e estudo contribuindo para o levantamento do perfil dos participantes e para interpretações subjetivas.

Já para a professora de Ciências as questões fechadas versaram sobre idade, formação inicial e continuada, visão sobre os alunos, sobre o trabalho na Educação de Jovens e Adultos. Em relação às questões abertas indagou-se sobre tempo de serviço, avaliação dos alunos, sobre os fatores que interferem para evasão/retorno dos alunos.

3.3. Organização e interpretação dos dados

Para a organização e interpretação dos dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 50) “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...) é uma busca de outras realidades por meio das mensagens”. Desse modo, foi possível realizar inferências sobre as questões abertas, buscando-se respaldá-las em embasamento teórico previamente estabelecido.

3.4. Lócus da pesquisa

O estudo foi realizado no contexto da Escola Municipal Santa Fé, localizada na Rua Pedro Valentim- Conjunto Santa Fé, número 1345 – Bairro Santa Fé, CEP: 64028-787, Teresina- PI. A referida escola iniciou suas atividades em 1991, e oferece o Ensino Fundamental anos iniciais e finais e a modalidade Educação de Jovens e Adultos.

3.5. Sujeitos da pesquisa

3.5.1. Alunos

Participaram da pesquisa 21 alunos da EJA (Ensino Fundamental) e uma professora que atua na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, identificada como Professora de Ciências. Os sujeitos dessa pesquisa concordaram em participar de forma voluntariada.

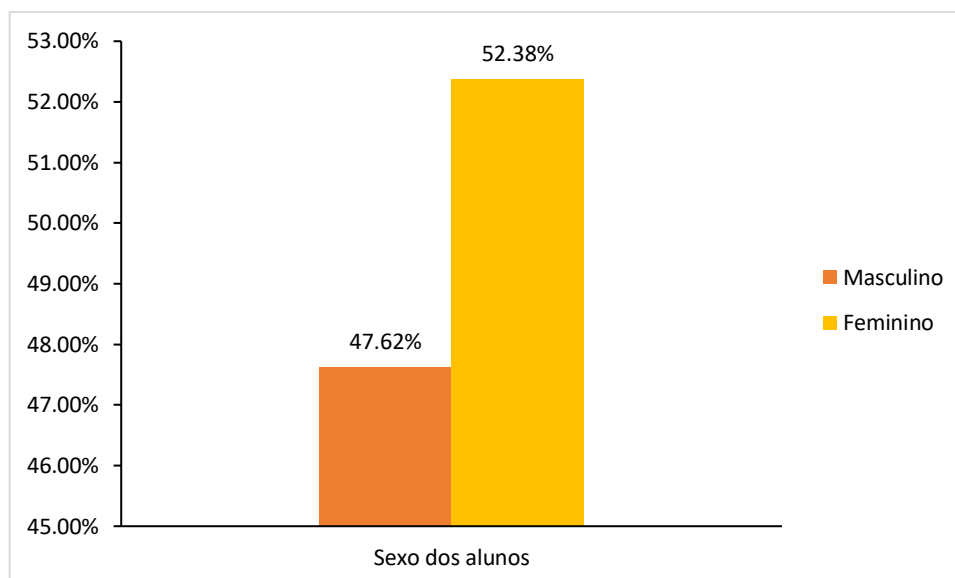


Figura 1. Sexo dos alunos (Fonte: Próprio autor).

Os dados obtidos relevam que as mulheres se encontram em maior número. Isto relaciona-se com não terem concluído a educação básica no tempo que a Lei n. 9.394/96 considera como idade própria (BRASIL, 1996). Acrescente-se ainda que historicamente negou-se à mulher os mesmos direitos dados ao homem. Então, mesmo com as modificações sociais algumas mulheres, por serem mulheres são impedidas de ir à escola. E outras ainda têm dificuldade de gerenciar os vários papéis sociais, vindo à escola em um tempo que consideram mais apropriado.

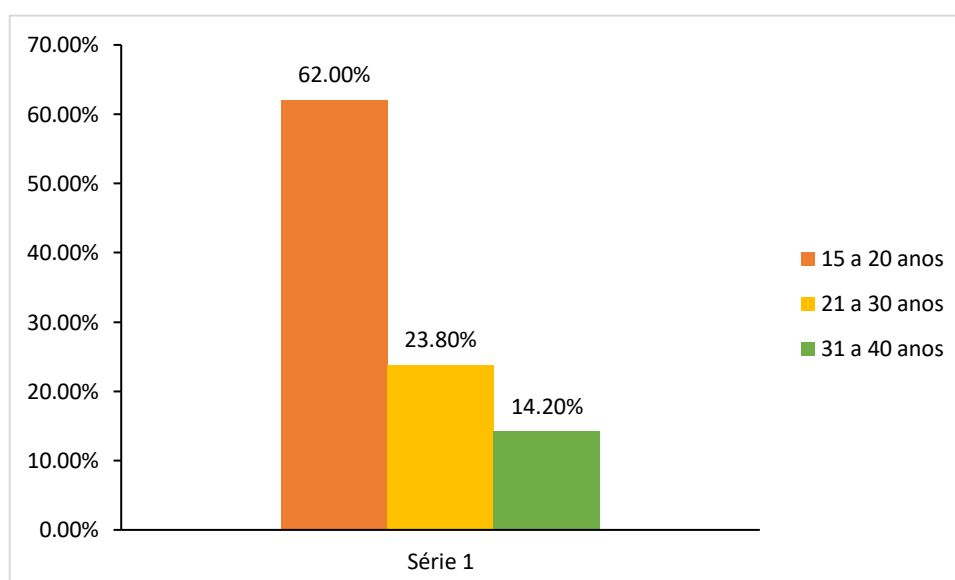


Figura 2. Idade dos alunos (Fonte: Próprio autor).

Em relação à faixa etária é um público jovem. E esse tem sido um desafio para a educação brasileira. Porque *a priori* a EJA seria para atender trabalhadores que não puderam

frequentar a escola na idade apropriada. Mas, a educação regular parece estar fomentando um exército de jovens para a Educação de Jovens e Adultos. Também por isso, o Plano Nacional de Educação traz como primeira diretriz a “erradicação do analfabetismo” (BRASIL, 2014) a fim de que não se chegue a mais um dado como esse.

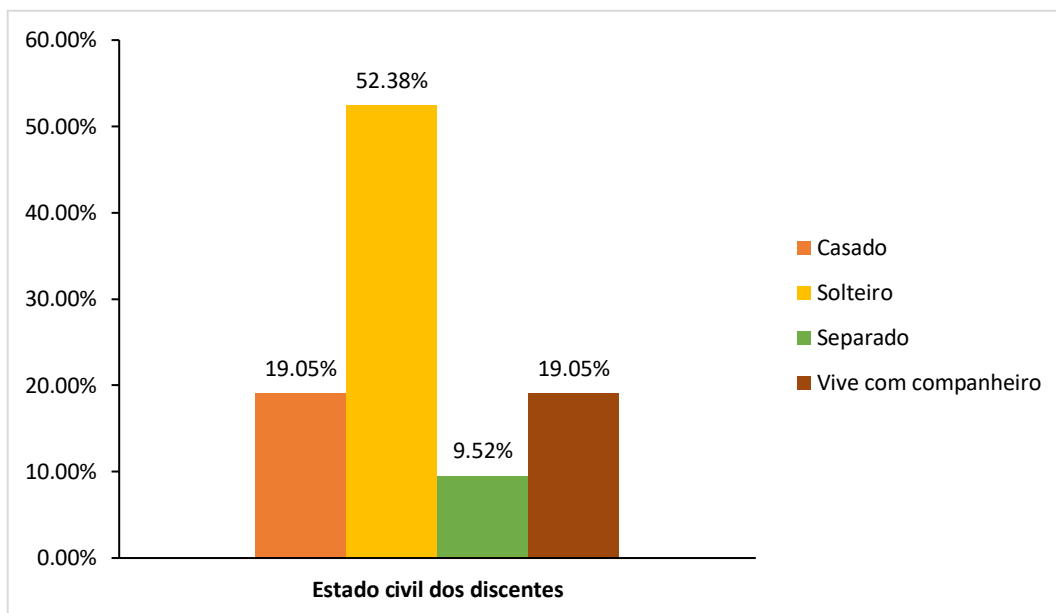


Figura 3. Situação civil dos alunos (Fonte: Próprio autor).

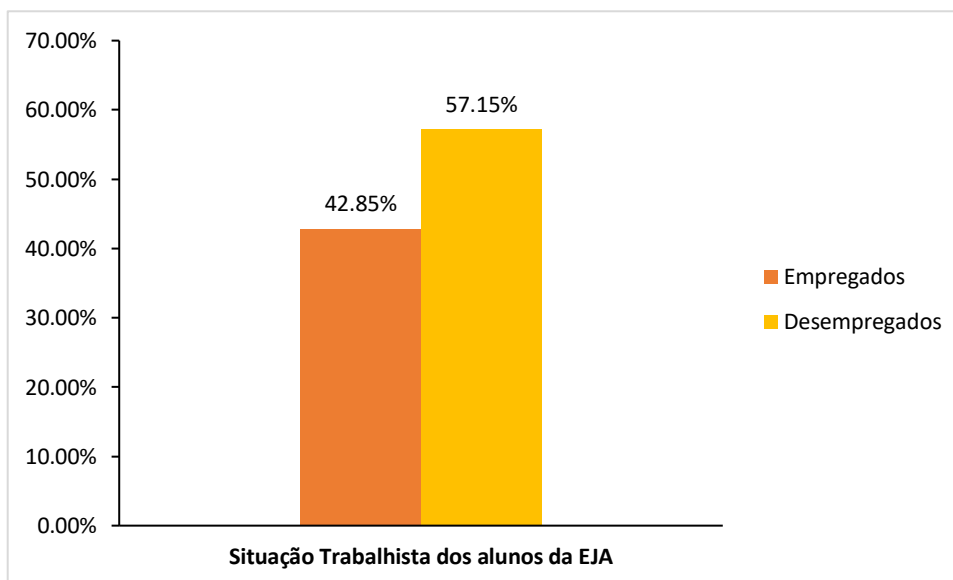


Figura 4. Situação trabalhista dos alunos (Fonte: Próprio autor).

Guardadas as devidas proporções com o percentual de jovens (62%) tem-se o percentual de 52,38% de solteiros conforme aponta o gráfico 03, e em relação ao gráfico 04 tem-se o índice de 57,15% de desempregados.

Esses dados relevam grandes desafios que a EJA precisa enfrentar: a questão da mulher, o percentual de jovens com os problemas de geração dentro da sala de aula, o índice de desempregados, bem como a ausência do cumprimento dos dispositivos legais que preveem a oferta da Educação de Jovens e Adultos juntamente com a Educação Profissional (BRASIL, 1996; BRASIL, 2014).

3.5.2. Professora de Ciências

Tem 47 anos, licenciada em Ciências Biológicas, com Especialização no Ensino de Ciências e em Informática da Educação e em Educação de Jovens e Adultos. Atua há 25 anos na Educação de Jovens e Adultos.

4. Resultados e Discussões

4.1. A Educação de Jovens e Adultos no ideário dos alunos

4.1.1. Contexto intrapessoal dos alunos

Os alunos foram interrogados a respeito da sua autoestima e autoimagem. O aluno da EJA vivencia os processos educacionais a partir de suas experiências. Observe-se os percentuais aferidos a partir das proposições intrapessoais feitas:

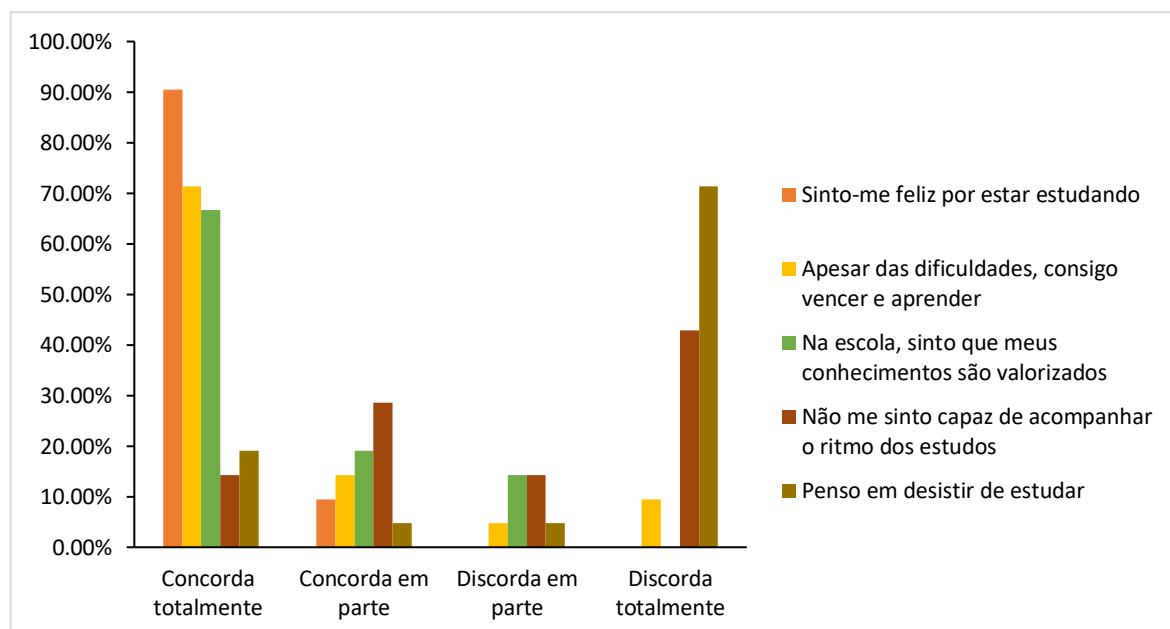


Figura 5. Contexto subjetivo (Fonte: Próprio autor).

Os percentuais expressivos de 71,43% dos que discordam totalmente de pensar em desistir de estudar encontra eco nos 42,85% dos que discordam totalmente em se sentirem incapazes de acompanhar o ritmo dos estudos, nos 66,66% daqueles que na escola sentem que

seus conhecimentos são valorizados, bem com os 71,43% dos que mesmo com dificuldades estão realizando a superação, culminando com os 90,48% dos que se sentem felizes por estarem estudando.

Isto porque quem esteve ausente da escola no período em que a Lei considera idade apropriada para a formação básica, não pensa, nem cogita perder a oportunidade apresentada, e nem encontra razão para se sentir incapaz de acompanhar o ritmo dos estudos, por isto superam as dificuldades encontradas, o que traz satisfação por estarem estudando (BRASIL, 1996).

Esses dados revelam uma visão otimista em relação à escola comprovando que as políticas educacionais empreendidas mesmo com algumas lacunas têm impacto na vida dos alunos que percebem a escola muito mais que um *lócus* de construção de conhecimentos; concebem a escola como um espaço de construção de cidadania (BRASIL, 2001).

4.1.2. A relação professor/aluno

A convivência entre o professor e o aluno EJA compreende os aspectos humanos da vida comum. Entretanto, requer-se do professor cuidados prescritos na Lei com o zelo pela aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1996). Observa-se na Figura 6 os percentuais por proposições realizadas:

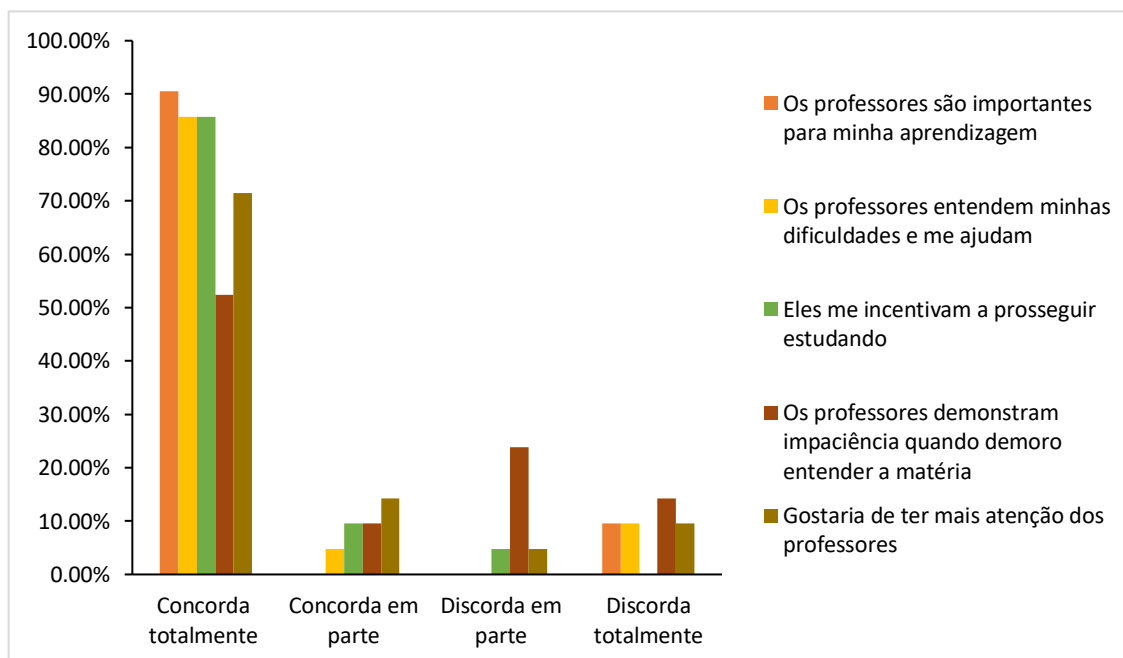


Figura 6. Contexto relacional (Fonte: Próprio autor).

Mesmo os 52,39% concordarem totalmente que os professores demonstram impaciência quando demoram entender a matéria e os 71,43% que reclamam mais atenção dos professores não descaracteriza os 85,72% que concordam totalmente estarem sendo incentivados a

prosseguir estudando, e nem desclassifica os 85,72 que concordam em que os professores entendem suas dificuldades, auxiliando-os e nem mesmo desacredita os 90,48% dos que concordaram que os professores são importantes para suas aprendizagens.

O contexto relacional entre professor-aluno-processo de ensino e aprendizagem tem suas variantes. Quando os 71,43% concordam totalmente que gostariam de ter mais atenção dos professores e 52,39% reclamam de impaciência por parte do professor faz parte do contexto de necessidades afetivas do aluno adulto. Se assim não fora, como justificar os percentuais de 85,72% concordarem totalmente que são incentivados pelos professores? Ou ainda, os 85,72% que concordam totalmente que são auxiliados em suas dificuldades? Ou mais, como justificar os 90,48% que concordam totalmente com a importância dos professores para suas aprendizagens?

A relação professor/aluno na EJA deve ser gerida pelos envolvidos e a condução intencional desse contexto cabe ao professor e está diametralmente relacionado com uma das incumbências do docente qual seja zelar pela aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1996).

4.1.3. A importância da escola e do estudo

Três são as funções da EJA, reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2000). Veja-se com essas funções podem ser percebidas nas respostas dos 21 alunos participantes desse estudo:

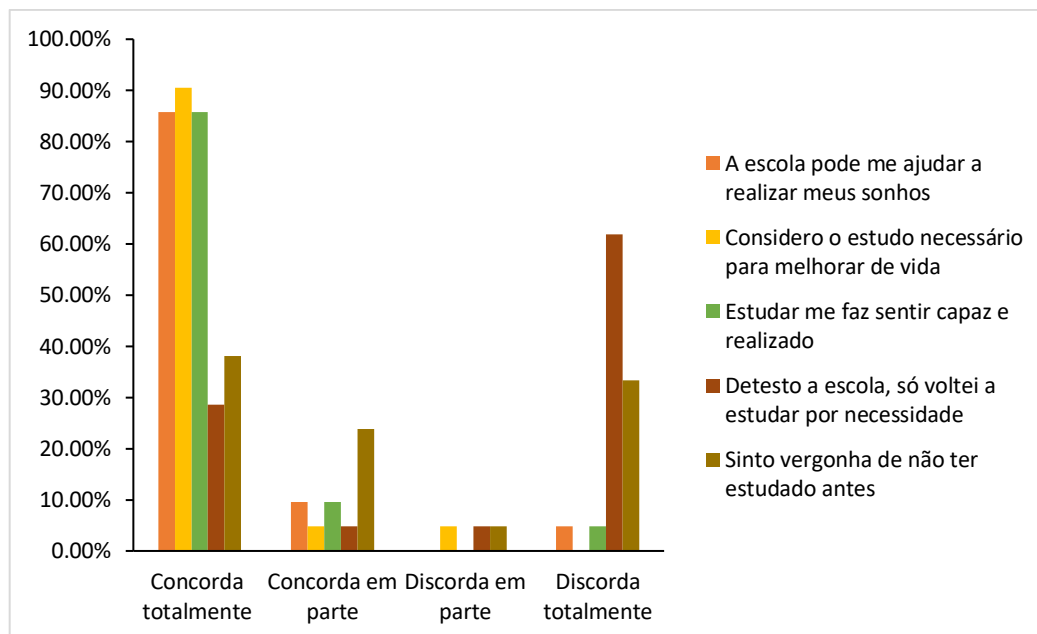


Figura 7. Contexto escolar (Fonte: Próprio autor).

Os 33,34% que discordaram de sentirem constrangimento de não ter vindo a mais tempo para a escola e os 61,90% que negaram o retorno à escola por necessidade estão dentro da concepção da função reparadora da Educação de Jovens e Adultos, que concebe o retorno à escola como uma entrada ao circuito dos direitos tutelados pelo Estado e pela oportunidade concreta de se satisfazer as necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2000).

Os 85,72% que concorram que estudar traz realização tem a ver com a função equalizadora da Educação de Jovens e Adultos, que vê a educação como um meio de prover cidadania (BRASIL, 2000).

Os 90,48% que consideram o estudo necessário para melhorar de vida e os 85,72% que consideram a escola como um meio de ajudar na realização de sonhos, relacionam-se com a função qualificadora que pode ser vista como uma aprendizagem para enquanto durar uma existência (BRASIL, 2000).

4.2. A Educação de Jovens e Adultos na percepção da professora de Ciências

4.2.1. Percepção sobre os alunos e o trabalho na Educação de Jovens e Adultos

As percepções que os sujeitos têm do contexto em que estão inseridos são permeadas pelo modo de como os mesmos se imbricam, qual seu nível de envolvimento e de responsabilidade com as questões presentes. Vejamos o que disse a Professora de Ciências com relação aos alunos da EJA e à relevância do seu trabalho junto a Educação de Jovens e Adultos:

Tabela 1. Percepção sobre os alunos da Educação de Jovens e Adultos

Indicadores	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
São batalhadores e vencedores			x	
Apesar das dificuldades, são capazes de aprender			x	
Sentem orgulho de ter voltado a estudar			x	
É mais difícil trabalhar com alunos da EJA devido as suas dificuldades	x			
Os alunos sentem vergonha de estar na EJA	x			

Fonte: Próprio autor.

As respostas da Professora de Ciências demonstram uma percepção otimista em relação, mas real dos alunos da Educação de Jovens e Adultos com os quais labora. As declarações são coerentes com sua experiência de 25 anos com o público adulto. Concordar em parte não necessariamente induz a ressalvas, mas, sim, que a Professora de Ciências reconhece as demandas presentes advindas do próprio contexto de uma realidade de educação daqueles que estiveram ausentes da escola em o tempo que a lei assegura como idade apropriada (BRASIL, 1996).

Quando discorda totalmente de que é mais difícil trabalhar com alunos da EJA devido as suas dificuldades e de que os alunos sentem vergonha de estar na EJA fala a partir da concepção que mantém sobre a Educação de Jovens e Adultos e das experiências vivenciadas, bem como dos investimentos feitos na formação continuada para melhor atender o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos.

4.2.2. Percepção sobre a experiência com a Educação de Jovens e Adultos

Se a experiência é tudo aquilo que nos toca (LAROSSA, 2006), a Professora de Ciências tem um *lôcus* privilegiado de fala. Vejamos, na Tabela 2, o que suas percepções demonstram sobre o trabalho desenvolvido junto a Educação de Jovens e Adultos:

Tabela 2. Percepção sobre o trabalho junto a Educação de Jovens e Adultos

Indicadores	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
Meu trabalho faz a diferença na vida dos alunos				x
Sinto satisfação ao ver o resultado do meu trabalho com alunos da EJA				x
Não gosto de trabalhar na EJA. Faço-o por falta de opção	x			
Sinto-me feliz e realizada por fazer parte desta escola				x
Considero a qualidade do ensino na EJA inferior às escolas regulares			x	

Fonte: Próprio autor.

A Professora de Ciências reconhece seu trabalho no retorno que observa de seus alunos. Por isto concorda totalmente que seu trabalho faz a diferença na vida dos alunos, e isto resulta em satisfação pelo resultado do trabalho desenvolvido, assim como de que se sente realizada com a escola da qual faz parte. Pode-se considerar que a prática da Professora de Ciências é pedagógica, no sentido de que é uma prática intencional, alicerçada em princípios que norteiam seu trabalho (SANTORO, 2012). Também por isso, discorda totalmente de realizar seu trabalho junto a EJA como falta de opção. Entretanto, concorda em parte que a EJA esteja em questão de qualidade inferior às escolas regulares. Isto se deve a que a referência ainda seja o ensino regular, mas, a modalidade de EJA por ser uma modalidade tem discricionariedade prevista em lei para se adaptar às particularidades e especificidades do público-alvo (BRASIL, 2000).

4.2.3. A Educação de Jovens e Adultos em entrelinhas

A Educação de Jovens e Adultos é consagrada como um direito tanto na Constituição Federativa de 1988, quanto na Lei n. 9.394/96. A partir deste âmbito foram feitas as seguintes perguntas abertas: Com relação à aprendizagem, quais as diferenças percebidas entre alunos do ensino regular e os da modalidade EJA? Que fatores influenciam os alunos para que se evadam e retornem a escola sucessivas vezes? Qual seria sua atitude caso seus filhos decidissem estudar na EJA? Vejamos o que respondeu a Professora de Ciências:

Professora: “Os alunos da EJA são muito inteligentes e apresentam grande potencial, porém têm baixa autoestima, e isso muitas vezes atrapalha o seu aprendizado.”

Professora: “Trabalho exaustivo, baixa autoestima, dificuldade de aprendizagem e outros.”

Professora: “Incentivaria, mas sempre mostrando que os conteúdos trabalhados são bem mais resumidos, necessitando buscar outras fontes de pesquisa.”

A baixa autoestima na fala da Professora de Ciências é um dos indicadores para distinguir o público-alvo EJA dos alunos do ensino regular e para a rotatividade presente na realidade da Educação de Jovens e Adultos. A aprendizagem é um processo que abrange tanto aspectos intra como interpessoal. A baixa autoestima que parte dos alunos EJA têm relaciona-se com sua história de fracasso e exclusão dentro da escola e compete ao professor ajudá-los a reconstruir uma imagem da escola que reflita em sua autoestima e consequentemente em suas expectativas e perspectivas via educação escolar (BRASIL, 2001), levando-os a superar as

dificuldades de aprendizagem, e motivarem-se para estar na escola após exaustivo dia de trabalho.

Em relação a ter dito que os conteúdos trabalhados no contexto da EJA serem resumidos a Professora de Ciências posiciona-se a partir do seu lugar de fala. Sem dúvida outras fontes de pesquisa são importantes para a aquisição de mais conhecimentos. Porém, não há de se pensar o currículo para a EJA aligeirado, porque agindo assim o professor deixa de observar o direito de aprender que o aluno EJA tem. Mesmo sendo uma modalidade da educação brasileira a legislação que a rege prevê que a educação brasileira, seja nível ou modalidade precisa prevê um mínimo de qualidade.

5. Considerações finais

Considera-se que este trabalho alcançou o objetivo de verificar em um contexto específico as percepções presentes no ideário de alunos e da professora de Ciências sobre a Educação de Jovens e Adultos. Entende-se também, que outras reflexões podem ser feitas e que outras maneiras de compreensão sobre o tema podem ser suscitadas.

A prática da professora de Ciências é situada, abalizada em uma formação continuada voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Configura-se, pois, como uma prática intencional em que a professora desenvolve seu trabalho de forma lúcida, reconhecendo as possibilidades e compreendendo os entraves.

A Educação de Jovens e Adultos se configura como uma política educacional de resgate de cidadania e de construção de aprendizagens formais, daí, apesar dos limitantes, as percepções tanto da Professora de Ciências quanto dos alunos ser otimista e realista sobre a Educação de Jovens e Adultos. A modalidade é reconhecida como um mecanismo de aprendizagem cognitiva e social, motivo pelo qual a escola se reveste de mais responsabilidade com os processos de formação cultural e social.

Ressalte-se que ainda precisa se investir na escola para que a imagem que o público-alvo adulto venha a construir dela, reflita em uma melhor forma de o aluno ver-se a si mesmo e de buscar modificar sua realidade.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTOGLIO, D. S.; LIMA, V. M. R.; PIRES, M. G. S. Uma proposta pedagógica direcionada ao ensino de ciências para estudantes jovens e adultos. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.10. n.2, p.102-118, 2015. Disponível em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID279/v10_n2_a2015.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/ 2006, Nº 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02. dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2021

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb001_00.pdf. Acesso em: 01.dez.2019.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. **Lei federal nº 4.024 de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1, Brasília, DF, ano 1961 p.11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01. dez. 2019.

BRASIL. **Lei federal nº11.494 de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 01.dez.2019.

BRASIL. **Lei federal nº13.005 de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União - Seção 1, Brasília, DF, ano 2014, p.1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> . Acesso em : 01. dez. 2019.

BRASIL. **Lei federal nº5.692 de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 1971, p.6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01.dez.2019.

BRASIL. **Lei federal nº9394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 1996, p.27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01.dez.2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FORMÁGGIO, Nelson Augusto; LOUREIRO, Daniel Dias. **O ensino das ciências na educação de jovens e adultos**: visando o mercado do trabalho. 2014. 48 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania - EJA)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/8943>. Acesso em: 11 nov. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

KNOWLES, Malcolm. S; HOLTON, Elwood. F; SWANSON, Richard. A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MACHADO, Leticia Rocha et al. Pedagogia, Andragogia e Gerontogogia: utilizando objetos de aprendizagem ao longo da vida., **Jornada de Atualização em Informática na Educação**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/1311>. Acesso em: 02 dez.2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

REIS, William Oliveira. **O ensino de matemática na educação de jovens e adultos (EJA) no município de Corrente Piauí**. Disponível em: http://bia.ifpi.edu.br/jspui/bitstream/prefix/483/3/2017_tcc_woreis.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

SANTOS, Maria Amélia Silva. **A docência na educação de jovens e adultos (EJA): diversos olhares**., 2017. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA12_ID_1345_12092017121741.pdf. Acesso em: 29 nov. 2019.