



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

WANDERSON SILVA LEITÃO

**CONCEPÇÕES DE DOCENTES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Goiânia-GO  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): WANDERSON SILVA LEITÃO

Título do trabalho: CONCEPÇÕES DE DOCENTES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

### 2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [ X ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

#### Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Wanderson Silva Leitao, Discente**, em 07/02/2023, às 20:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedrucci Mendes Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 07/02/2023, às 22:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3505237** e o código CRC **9F311BB5**.

---

Referência: Processo nº 23070.003191/2023-38

SEI nº 3505237

WANDERSON SILVA LEITÃO

**CONCEPÇÕES DE DOCENTES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DE  
CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da  
Faculdade de Educação, da Universidade  
Federal de Goiás, para obtenção do título de  
Licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração: Ensino de Ciências

Orientador: Prof. Dr. Michell Pedruzzi  
Mendes Araújo.

Goiânia-GO  
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Leitão, Wanderson Silva

Concepções de docentes acerca das práticas pedagógicas na  
educação de jovens e adultos [manuscrito] : um estudo de caso sobre o  
ensino de Ciências da Natureza / Wanderson Silva Leitão. - 2023.

LII, 52 f.

Orientador: Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,  
2023.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino de Ciências da  
Natureza. 3. Concepções docentes. 4. Formação docente. I. Araújo,  
Michell Pedruzzi Mendes, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) seis dia(s) do mês de fevereiro do ano de 2023 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**CONCEPÇÕES DE DOCENTES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**”, de autoria de Wanderson Silva Leitão, do curso de pedagogia, do(a) Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo(a) prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo – orientador(a) (FE/UFG) – com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Lopes de Oliveira (FE/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de **10,0**, tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedruzzi Mendes Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 06/02/2023, às 22:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Lopes De Oliveira, Professora do Magistério Superior**, em 10/02/2023, às 09:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3505235** e o código CRC **4367F85B**.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar agradecendo a Deus, pois, assim como está escrito em Romanos 11:36: “Porque dele, por ele e para ele são todas as coisas”, se estou aqui concluindo essa nova etapa da minha vida isso se deve ao seu amor e ao seu carinho, que me trouxeram a um local no qual, anos atrás, nem conseguiria sonhar em estar.

Ao meu orientador Michell Pedruzzi, faltam-me palavras para descrever a gratidão que tenho, por ter acreditado em mim quando nem eu mesmo acreditei. Agradeço-o por ter me mostrado que a docência pode ser feita com amor, afetividade, e que mesmo um Trabalho de Conclusão de Curso pode se tornar leve quando há um professor que apoia e auxilia.

Por ter me conhecido no primeiro segundo de curso e ter me estimulado a não desistir da faculdade, além de ter se tornado o meu refúgio, não poderia deixar de agradecer a Michelly Aguiar. Com certeza, é uma das pessoas mais importantes da minha vida, pois sem o apoio eu não teria chegado aqui. Saiba que desejo que se orgulhe de mim assim como tenho orgulho de você.

Aos meus avós, agradeço por terem cuidado de mim como um filho e por esse motivo os chamo de “mãe” e de “pai”. Sem os ensinamentos, as lições, o apoio e os incentivos seria impossível ter me tornado o homem que sou hoje e estar aqui retribuindo um pouquinho do que fizeram por mim. Saibam que vocês moram em meu coração.

À minha mãe, agradeço por ter me concedido a vida e ter feito o papel de mãe e de pai. Sei que não foi fácil, entretanto, conseguimos! Estou aqui e espero que este trabalho e a minha futura formação retribuam um pouco do que fez, já que abriu mão da própria educação para cuidar de mim.

Às minhas irmãs, dedico este trabalho, pois, quando vejo que sou o exemplo de vocês, meu coração pulsa mais forte e eu sei que o meu dever é ser um humano melhor. Eu tenho certeza de que serão pessoas incríveis e chegarão a lugares inimagináveis, pois o coração de vocês é puro.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos os meus amigos, desde a tropa do palito até aos que fiz durante o curso de Pedagogia. Sem vocês, não seria possível, pois durante o caminho há muitas dificuldades e pedras, entretanto, quando se tem um amigo com quem se pode contar, essas pedras tornam-se meros detalhes.

## RESUMO

A partir da importância da educação voltada para Jovens e Adultos que não tiveram acesso ao ensino em idade própria, o presente trabalho objetivou compreender as concepções pedagógicas que circundam as práticas de docentes que atuam hodiernamente nessa modalidade no que se refere ao ensino de Ciências da Natureza. Em consonância com o que se propôs enquanto objeto de estudo, classifica-se esta pesquisa como qualitativa, configurando-se como exploratória. Ademais, utilizou-se o estudo de caso com o intento de recolher dados para serem observados e analisados a partir das contribuições da pedagogia emancipatória e transformadora do referencial teórico Paulo Freire (1979, 1989, 1996, 2001a, 2001b, 2005) e dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2001, 2010). Como resultados, evidencia-se, a partir das contribuições das entrevistas e à luz dos autores os quais embasaram as análises realizadas, a importância de uma formação docente adequada a fim de atender às necessidades dos educandos que chegam desacreditados nessa modalidade de ensino, bem como a importância do ensino de Ciências da Natureza para a formação crítica e a autonomia dos educandos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Ciências da Natureza. Concepções Docentes. Formação Docente.

## **ABSTRACT**

Based on the importance of education aimed at young people and adults who did not have access to education at their own age, this work was based on understanding the pedagogical concepts that surround the practices of teachers who currently work in this modality with regard to the teaching of Nature Sciences. In line with what we propose as an object of study, we classify our research as qualitative, configured as exploratory. Furthermore, we used the case study, with the intention of collecting data to be observed and analyzed from the contributions of the emancipatory and transforming pedagogy of our theoretical reference Paulo Freire (1979, 1989, 1996, 2001a, 2001b, 2005) and the assumptions of Vygotsky's cultural-historical perspective (2001, 2010). Therefore, from the contributions of the interviews and the light of the authors who based the analyzes carried out, the importance of adequate teacher training in order to meet the needs of students who arrive discredited in this teaching modality, as well as the importance of teaching of Natural Sciences in the critical and social formation of students.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Teaching of Natural Sciences. Teaching Concepts. Teacher Training.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>10</b> |
| <b>MEMORIAL FORMATIVO DO PESQUISADOR .....</b>                       | <b>14</b> |
| <b>CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>                        | <b>16</b> |
| <b>CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>                     | <b>19</b> |
| <b>CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>                   | <b>22</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                    | <b>43</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>46</b> |
| <b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b> | <b>48</b> |
| <b>APÊNDICE B- ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>      | <b>50</b> |

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 37, destina-se a jovens e a adultos que não tiveram acesso à escola ou se evadiram do processo educativo durante a idade própria. Outrossim, a EJA é uma modalidade que visa à garantia do direito ao jovem e aos adultos para o acesso a uma educação gratuita, pública e de qualidade, bem como ao auxílio no processo educacional formal de pessoas que tenham, no mínimo, 14 anos de idade.

A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a EJA tornou-se um direito assegurado pelo Estado. No Art. 208 da Constituição, Inciso VI, é previsto que a oferta dessa modalidade de ensino deverá ser em horário de contraturno comercial e ser congruente à realidade e às especificidades trazidas pelo educando.

Por conseguinte, ao que foi postulado, sabemos que esses discentes possuem especificidades e recortes que devem ser considerados, tais como a história, a cultura, a classe social dentre outros. Cada educando presente no contexto da EJA dispõe de conhecimentos, de vivências, de prática, e isso não deve ser desconsiderado durante o processo educativo pelo docente, mas sim agregado à prática pedagógica, pois, conforme Freire (1997), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, quando o professor supera a contradição de ver o discente como um banco em que se deposita o conhecimento, ele já não mais tenta domesticá-lo ou lhe prescrever conhecimentos. A contrapelo desse ensino bancário, o docente deve unir os conhecimentos prévios dos alunos aos seus saberes e às práticas e, assim, junto ao educando, potencializará uma prática de educação libertadora.

Ante o exposto, o ensino de ciências da natureza, nessa perspectiva, deve aspirar à formação integral do indivíduo, levando-o à autonomia. Vale antever que o conteúdo curricular necessita permear a prática docente, não apenas a partir da didática tradicional, mas da análise de situações cotidianas por meio da discussão e da reflexão diante das contradições hodiernas.

Segundo Freire (1996), o ato de ensinar exige do docente uma postura de respeito frente aos saberes trazidos pelo educando a partir da sua constituição como sujeito social histórico. Nas palavras desse autor:

[...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes

curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 15).

Para o discente, há maior valia naquele conteúdo proposto pelo educador quando pode expor o seu conhecimento, as suas dúvidas e os seus anseios. De forma análoga, o que Freire (1996) propõe é uma educação em que haja possibilidade de o professor e de o educando construírem uma formação integral em que os conhecimentos surjam a partir das relações deles com o mundo que os circunda, ou melhor, que possibilite atrelar os conhecimentos dos docentes aos saberes e às vivências dos educandos.

Em contrapartida, é necessário aos docentes promoverem, em sua prática pedagógica na EJA, uma educação que viabilize aos educandos uma percepção crítica de sua realidade. Consoante Freire (1996), a curiosidade é fundamental nesse processo, pois trará a inquietação frente às injustiças e às mazelas sociais que acontecem no cotidiano do sujeito por ser uma educação que potencializará a curiosidade e a indagação do sujeito. Entretanto, apenas perceber não é suficiente para romper e compreender as visões ingênuas do mundo: é preciso se impor de forma crítica (FREIRE, 1996).

Nos parágrafos anteriores, dissertamos sobre as peculiaridades da EJA, no entanto o ensino de Ciências nessa modalidade, igualmente, tem suas especificidades, sendo necessário delimitar bem os objetivos e a maneira como esses foram abordados neste trabalho. De acordo com Auler, inerente aos objetivos que devemos propor ao ensino de ciências, mostra-se relevante:

[...] promover o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com as aplicações tecnológicas e os fenômenos da vida cotidiana e abordar o estudo daqueles fatos e aplicações científicas que tenham uma maior relevância social; abordar as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso da tecnologia e adquirir uma compreensão da natureza da ciência e do trabalho científico (AULER, 1998, p. 2)

Alicerçado à visão supracitada que temos como educação de jovens e adultos, o ensino de ciências também deve ser pautado a partir da realidade dos educandos. Estes educandos já estão imersos em uma sociedade que conta com avanços tecnológicos e científicos, fazendo necessário assim apenas abordá-los de maneira relevante para eles. Assim, é preciso partir dos seus conhecimentos espontâneos, das concepções pessoais, das dúvidas e questionamentos para embasar um estudo de ciências que afete de maneira significativa o educando. Corroborando com a afirmativa, Vigotski diz que “[...] o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (VIGOTSKI, 2001, p. 65).

Sob esse viés, o ensino de ciências na EJA tem grande importância, porquanto poderá levar os educandos a questionarem e a compreenderem os processos e os fenômenos naturais que os circundam de maneira sistemática. Para Sasseron (2015), o conhecimento referente às ciências proporciona-lhes uma percepção maior de mundo e de como esse se modifica. De tal modo, é a partir do ensino de ciências que se criará nos discentes a noção de como são importantes a curiosidade e a busca em construir novos conhecimentos que auxiliem a compreender os fenômenos naturais e como esses impactam (SASSERON, 2015).

Ante ao exposto, o ensino de ciências, além de necessário à formação humana intelectual e social, cativa o sujeito à criticidade e ao posicionamento. Conforme citado por Sasseron (2015), outro viés que deve ser observado referente ao ensino de ciências é:

Em uma perspectiva histórica, é possível identificar que as ciências da natureza, assim como qualquer empreendimento humano, têm seu avanço associado a questões de ordens social, cultural e histórica. Essa influência mútua e permanente pode nos apresentar modos diferentes para a compreensão do que venham a ser essas ciências, pois relata, além da existência de interações entre pessoas, as relações que são tecidas entre novas evidências, observações, suposições e novos experimentos e os conhecimentos já legitimados (SASSERON, 2015, p. 55).

A partir dessa concepção, o ensino de ciências da natureza apresenta especificidades, haja vista o conhecimento científico se construir a partir das relações entre os sujeitos e o seu meio social, histórico e cultural. Outrossim, tanto a escola quanto a cultura científica não podem tomar como concepção o ensino de ciências da natureza apenas uma disciplina a ser disposta na grade curricular da escola, isto é, importa compreender que ela é também uma área de conhecimento da humanidade (SASSERON, 2015).

Em consonância à visão supracitada, o ensino de ciências é de suma importância não somente à construção do conhecimento, mas também à formação integral dos educandos e na sua alfabetização científica. No que se refere à EJA, essa relevância é ainda maior, uma vez que os educandos já carregam em sua bagagem cultural conhecimentos e experiências. À luz do exposto, discutir não só o ensino-aprendizagem, mas também quais são as concepções dos docentes acerca das suas práticas pedagógicas nos auxiliou a compreender melhor o campo educacional de ensino de ciências bem como pontos para melhorias.

No que concerne ao docente, esse precisa ter uma postura pedagógica por meio da qual se dê o respeito aos saberes dos educandos e aceite suas contribuições, aceitando que, de modo semelhante, está em constante processo de formação. De acordo com Nascimento (2011):

[...] É necessário que o professor compreenda que ele não vai ter todas as respostas; afinal, se formos observar a quantidade de conhecimentos que surgem a cada dia no mundo, veremos que é impossível que saibamos tudo. Porém, alguns saberes devem ser adquiridos pelos professores, e também algumas atividades por investigação podem ser repassadas aos estudantes, como questões para que os mesmos investiguem fora da escola, tragam o resultado de suas investigações para discussão em sala, entre outras atividades (NASCIMENTO, 2011, p. 106).

Confluindo a essa visão, o que se espera do docente na EJA é que apresente uma prática pedagógica na qual tenha a concepção de que não é um detentor do conhecimento, sabendo que a sua função é importante para a formação dos educandos, sendo ele o mediador entre o sujeito e o ensino de ciências. Essa prática precisa partir do pressuposto de que o ensino de ciências deve visar ao questionamento, à pesquisa, além de estimular o sujeito a assumir uma postura de inacabamento, sabendo que a formação é processual e contínua.

Nesse caminho, o problema de pesquisa que emergiu foi: quais são as concepções pedagógicas dos docentes atuantes na EJA que propiciam a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes na área de Ensino de Ciências da Natureza? À luz do problema apresentado, esta pesquisa objetivou, de forma geral, **compreender as concepções pedagógicas que circundam as práticas de docentes atuantes na modalidade EJA, na rede de educação de Goiânia-GO, no tocante ao ensino de Ciências da Natureza**. Assim, a partir dos dados obtidos, buscamos um melhor entendimento sobre os aspectos gerais dessa prática pedagógica, além de pensarmos maneiras de potencializar o Ensino de Ciências nessa modalidade de ensino, trazendo sentido àquilo que se aprende, utilizando-se de estratégias que contemplem os conhecimentos prévios dos educandos.

Perante o exposto, o que propusemos, neste estudo, de forma geral, foi compreender as concepções pedagógicas que circundam as práticas de docentes que atuam na modalidade EJA, na rede de educação de Goiânia-GO, no tocante ao ensino de Ciências da Natureza. Para tanto, trabalhamos alguns objetivos específicos: analisar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, considerando as variáveis encontradas nos educandos como gênero, idade, etnia, classe social; identificar o perfil do docentes da EJA atuantes na rede de educação de Goiânia-GO quanto ao tempo de magistério, formação inicial, continuada e contínua; conhecer as principais perspectivas teóricas que alicerçam o trabalho pedagógico dos docentes da EJA; averiguar se o docente da Educação de Jovens e Adultos, caso atuante em outras modalidades, realiza adequações em seu planejamento pedagógico direcionado aos discentes dessa modalidade; conhecer as principais práticas pedagógicas e/ou abordagens didáticas

utilizadas por docentes da EJA e que facilitam a aprendizagem na área de ciências da natureza.

## **MEMORIAL FORMATIVO DO PESQUISADOR**

Meu nome é Wanderson, tenho 21 anos, moro<sup>1</sup> no município de Goiânia desde o meu nascimento. Durante a minha formação educacional, vivi dois extremos em minha relação com a instituição de ensino. Enquanto criança, por diversas vezes, chorava e passava mal por não querer frequentar a escola. Já enquanto pré-adolescente, comecei a ganhar prazer em estar na escola e me interessar pelas disciplinas com as quais tinha mais proximidade e facilidade, sendo elas: Geografia, Educação Física, Língua Portuguesa e, por fim, mas, não menos importante, Ciências.

O laço supracitado com a instituição escolar teve início no 6º ano do ensino fundamental quando entrei na escola na qual cursei todo o restante da educação básica e média. Ali, acabei criando um relacionamento com todos os professores, os quais, porventura, muitos ainda atuam no corpo docente ou administrativo. Essa proximidade me possibilitou conhecer todos os âmbitos, pois eu me fazia presente lá em todos os horários; às vezes, só por curiosidade. De tal modo, mesmo tendo sido um educando da modalidade regular de ensino, conheci muitos colegas que foram para a EJA e ou que se tornaram meus amigos enquanto estavam na modalidade EJA. Desse modo, ouvia falar bastante, mas não tinha um conhecimento profundo sobre a história que circunda essa modalidade.

Ainda nessa escola, tive um professor, que, antes de tornar-se meu professor, já era um grande amigo, e a amizade apenas cresceu. A matéria ministrada por ele era Biologia. Nesse período, descobri ser uma pessoa muito interessada na área e era uma das disciplinas cujo desempenho era acentuado. Durante meu processo formativo com esse educador, vivenciei a primeira experiência em um laboratório de Ciências ou que utilizei um microscópio, além de criar experimentos e demais coisas que marcaram a minha memória e formação. Ali, percebi o quanto a prática torna-se algo importante e que nos marca por nos trazer uma experiência que podemos atrelar a nossa prática profissional futuramente.

Quando entrei na Universidade Federal de Goiás (UFG), tinha 17 anos e estava muito encantado com tudo. Sempre tive um apreço pela EJA, mas não ouvia falar tanto a respeito

---

<sup>1</sup> O uso da 1ª pessoa do singular se mostra relevante na seção Memorial Formativo do Pesquisador haja vista o tom de pessoalidade necessário para evidenciar o perfil do pesquisador.

desse espaço nos primeiros semestres. Sob esse viés, matriculei-me na disciplina de Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais I. Nela, o professor potencializou novamente todo o sentimento de encantamento que eu tinha pelo ensino de Ciências e agora também pela modalidade de Ensino para Jovens e Adultos. Nessa disciplina, fiz um ensaio teórico sobre a EJA e tive o prazer de fazer minha primeira publicação em um evento acadêmico e, a partir daí, já tinha certeza de que era a área a qual eu queria retratar em meu Trabalho de Conclusão de Curso e, de certa maneira, retribuir por meio de uma pesquisa de qualidade haja vista as contribuições aos futuros educandos e educadores que atuarão nessa modalidade de ensino.

Ante ao exposto, também, vale reiterar que o ensino de Ciências é um dos pilares para se compreender o ser humano e os fenômenos que o circundam, objetivando uma formação integral e significativa para o educando, sendo isso extremamente necessário para assim pesquisar esse campo e compreender as concepções que circundam o campo educacional da modalidade de educação de Jovens e Adultos. Com essa perspectiva, tentaremos galgar esse caminho neste estudo.

## CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo do pressuposto de uma educação emancipatória e transformadora, seria impossível não elencar como base teórica deste trabalho as contribuições e as concepções do patrono da educação brasileira: Paulo Freire. Ao longo do que se apresenta por meio de seus trabalhos, o autor embate contra uma visão de educação que trata o sujeito como um “depositário”, isto é, aquela em que o educador coloca todos os conhecimentos julgados necessários. Essa prática é nomeada por Freire como “Educação Bancária”. Esse modelo de traz uma visão na qual o sujeito não é participante ativo do seu processo de educação, no entanto alguém que desenvolverá atribuições para se adaptar e se ajustar às convicções e às condições que lhe serão impostas pelo docente. Segundo o teórico supracitado,

[...] A educação bancária não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua disciplina é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade (FREIRE, 1991, p. 8).

Ante o exposto, o autor demonstra um modelo viável de educação que conseguiria romper com essa visão turva, em que o discente é considerado como um ser totalmente alocutário e que não participa ativamente dos seus próprios processos de ensino e de aprendizagem. Para formar um cidadão crítico, consciente da realidade na qual está inserido e que seja capaz de perceber a sua ação como sujeito ativo e histórico, faz-se necessário um novo viés educacional, cuja principal contribuição Freireana é a educação dialógico-problematizadora.

Nessa perspectiva educacional proposta por Freire (2005), o discente é parte ativa dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que o educador não descarta os conhecimentos prévios nem mesmo as experiências do educando, porém agrega os conhecimentos prévios desses ao conteúdo a ser estudado e promove um sentido àquilo que está ensinando. A partir disto, o autor (2005) destaca que o docente o qual se comporta como discente, ou seja, trabalha a dialogicidade sendo também problematizador, não prega um conteúdo totalmente mecanizado e programático, trabalhando seu material de forma arbitrária e impositiva. Ao contrário, esse educador faz a devolutiva aos seus educandos de um material organizado, sistematizado e produto das relações dos homens e de sua história que, por ora, eram elementos desconexos (FREIRE, 2005).

A partir dessa prática docente, o que se busca é a libertação de uma visão ingênua que o indivíduo possa ter, bem como uma formação integral promotora de uma visão crítica daquilo que ele experiencia. Isso o levará a questionamentos de suma importância para o seu cotidiano e para o processo de humanização desse indivíduo. Também, nessa perspectiva, o ensino deixa de ser algo vazio e sem sentido para o educando e para o educador, pois o que é proposto é uma via de mão dupla, em que o docente também aprende enquanto ensina, além de considerar o indivíduo em sua subjetividade.

Nessa perspectiva, o que se propõe é uma educação potencializadora, que fomenta um pilar para o discente durante seu processo educativo em que a sua bagagem história e cultural será agregada aos conhecimentos que lhe serão propostos pelo docente, formando, de maneira significativa, sua experiência e seus conhecimentos em uma ferramenta que contribuirá de efetivamente à sua formação integral.

Nesse viés, isso deu aporte teórico para pensar como o ensino de ciências da natureza vem sendo praticado e em como podemos formar pessoas críticas, questionadoras e ativas do seu próprio processo formativo. Para tal, igualmente, elencamos as contribuições do psicólogo Lev Vigotski<sup>2</sup>. Para esse autor, durante o processo de aprendizagem, o indivíduo possui zonas de desenvolvimento as quais devem ser levadas em consideração pelo docente. Dentre estas, Vigotski dividiu em categorias as zonas de desenvolvimento: zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal ou iminente. Para uma melhor compreensão, iniciaremos a definição do que se discute como zona de desenvolvimento real. Nessa categoria, o autor em comento postula, em sua obra, uma definição em que diz:

[...] Se ingenuamente perguntarmos o que é nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nelas (VIGOTSKI, 1991, p. 73)

A partir dessa concepção de Vigotski (1991), há a definição da zona de desenvolvimento real como aquela em que o sujeito possui maturidade sob um aspecto do conhecimento, possibilitando-lhe a resposta frente a um teste. Isso significa que o educando já pode responder a um estímulo haja vista uma bagagem teórica que supre a sua necessidade.

---

<sup>2</sup> Utilizamos essa grafia, neste texto, por representar a transliteração mais próxima da língua portuguesa.

Em outras palavras, o conteúdo ou o conhecimento já foram desenvolvidos pelo discente e ele já pode utilizá-lo para responder a certo estímulo sem a necessidade de uma mediação.

Vale ressaltar que aqui trataremos o adulto, entretanto, a partir das contribuições do autor podemos tratar o desenvolvimento do sujeito em qualquer etapa a partir das categorias referidas por ele em sua obra.

No tocante à zona de desenvolvimento proximal ou potencial, ela compreende

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1991, p. 73).

Nessa etapa, temos o inverso da anterior, ou melhor, enquanto na zona de desenvolvimento real o sujeito pode responder a um teste sozinho a partir dos conhecimentos prévios que lhe foram acrescentados, aqui ele ainda não desenvolveu essas funções suficientemente para responder a estímulos sem auxílio.

A partir dessa perspectiva, o discente possui atribuições para compreender e incorporar novos conhecimentos, mas é necessário que alguém faça essa intermediação para que consiga alcançar essa zona de desenvolvimento. Essa mediação, para Vigotski (1991), pode ser realizada tanto por um adulto, o que é o caso, por exemplo, do professor, quanto pelos demais colegas do educando, partindo-se do princípio de que cada um está em um estágio de desenvolvimento subjetivo e possuem uma bagagem teórica específica. Resumindo, nesse estágio, o sujeito não pode responder a estímulos sozinho, entretanto, a partir da mediação pedagógica do professor, conseguirá obter resultados para as suas dúvidas e questionamentos.

Isso posto, cabe reiterar que o alicerce teórico deste trabalho se deu em Freire (1991, 2005) e em Vigotski (1991), pois esses autores compreendiam o ser humano a partir de seus contextos histórico-culturais, o que se torna fundamental para pensarmos o ensino de ciências da natureza, sobretudo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

## CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO

No que tange à abordagem, a presente pesquisa classifica-se como qualitativa. Segundo o autor Gil (2002), a classificação de uma pesquisa se dá mediante a algum tipo de critério. Ademais, o autor destaca que, usualmente, a classificação de uma pesquisa baseia-se nos objetivos gerais que ela propõe. De tal modo, para se pensar na modalidade EJA como nosso objeto de estudo, é necessário delimitar o olhar para o sujeito, ou seja, a sua realidade social, econômica e o meio no qual está inserido. De acordo com Neves (1996),

Nas ciências sociais, os pesquisadores, ao empregarem métodos qualitativos estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social; buscam visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo objeto de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno. (NEVES, 1996, p. 2)

Debruçar-se sobre o estudo dos aspectos pedagógicos que compõem as práticas docentes dentro da modalidade de ensino de jovens e adultos requer que o pesquisador busque a compreensão dos conhecimentos teóricos de que o docente dispõe e dos conhecimentos práticos propostos em sua prática de ensino. Portanto, é necessário observar também como o educando é visto nesse processo e como está sendo afetado de maneira direta e indireta. Ante o exposto, a pesquisa qualitativa, por ter essa finalidade de compreender as relações, é de grande valia para vislumbrar o sujeito, os significados que o rodeiam, suas motivações, anseios, credos e valores, o que mostrará a necessidade de uma pesquisa aprofundada das relações, dos processos e dos fenômenos que circundam o indivíduo (MINAYO, 1994).

Concernentemente ao tipo, a atual pesquisa configurou-se como exploratória. O primeiro tipo de pesquisa citado se mostra relevante, pois possibilitou maior aproximação junto à problemática apresentada de tal forma que tornou o problema mais claro, proporcionando a formação de hipóteses sobre ele. Ademais, permitiu, igualmente, a ocorrência de um planejamento flexível, ou seja, ao pesquisador se fez possível tecer considerações sobre seu objeto de estudo. (GIL, 2002.)

Nesse viés, a pesquisa exploratória admite uma experiência em que o pesquisador tem mais aprofundamento, porquanto é um método que visa à pesquisa, à observação, aos questionamentos, ao diálogo e, posteriormente, fornece a oportunidade de tabulação dessas informações para a análise dos resultados.

Em consonância à pesquisa exploratória, o estudo de caso se mostrou relevante, visto que, conforme Gil (2002):

[...] uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados (GIL, 2002, p. 54).

Tendo em vista os objetivos delineados para esta pesquisa, o estudo de caso possibilitou maior proximidade do nosso objeto de pesquisa e, considerando a pesquisa exploratória, foi possível tecer considerações e contribuições a partir dos dados obtidos a partir de pesquisa de campo realizada por meio da aplicação de questionários e a partir das entrevistas semiestruturadas.

Vale também ressaltar que, ao eleger o estudo de caso como uma das modalidades de pesquisa, essa foi pensada de maneira a atender os objetivos postulados em relação ao nosso problema, pois, tal como proposto por Michel (2009, p. 53), “[...] consiste na investigação de casos isolados ou de pequenos grupos, com o propósito de entender fatos ou fenômenos sociais”. Isso servirá de auxílio a fim de permear nosso processo de pesquisa inerente às perspectivas pedagógicas ativas na modalidade EJA.

A coleta de dados, as pesquisas e as entrevistas serviram de base à análise e às considerações, não sendo assim os dados obtidos desconsiderados. A esse respeito, Gil (2002) destaca ser corriqueira a prática de novos pesquisadores que, impulsionados pelo estudo de caso e suas benesses, adotam-no para temas e situações em que não é válida a sua utilização. O resultado é que, ao final, ficam com um número elevado de dados, todavia, sem conseguirem proceder a interpretações e a análises (GIL, 2002).

Como instrumentos de produção de dados, foram utilizados roteiros de entrevistas estruturados. De acordo com Gladcheff (2003), esse tipo de entrevista possibilita ao pesquisador chegar a informações minuciosas do objeto e do problema proposto, já que nesse tipo de entrevista é forçado a ter uma organização maior, sendo sistemático ao aplicá-la. Após a realização das entrevistas, houve a transcrição das mesmas em sua íntegra para preservar a opinião dos entrevistados. Quanto aos aspectos éticos, os participantes receberam um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice A), contendo informações sobre o objetivo geral deste trabalho de conclusão de curso e como os dados obtidos seriam manejados e trabalhados para embasar a pesquisa. Também, foi disposto no documento o cuidado ético que o pesquisador deveria ter com os dados pessoais do entrevistado,

utilizando-se de nomes fictícios e não expondo a sua identidade, bem como responsabilizando-se pelo uso das gravações e/ou citações por terceiros.

De modo semelhante, está esclarecido, no TCLE, que a entrevista não teria um valor econômico indexado, não havendo assim cobranças para o entrevistador nem ao entrevistado, bem como o termo de consciência de que os dados obtidos poderão ser publicados e/ou divulgados, tendo o entrevistado o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo, bastando comunicar a decisão ao pesquisador por e-mail ou telefone.

Os dados obtidos nas entrevistas foram tratados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1997). Conforme a autora, existem diferentes etapas a serem seguidas, cuja organização se mostra em três momentos distintos: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação.

A fase da pré-análise, segundo Bardin (1997), é o momento de organização da pesquisa. É nela que será fomentada uma sistematização e estruturação que fundamentará o plano de análise. Segundo a autora, é nesse momento que é realizada a escolha de documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses ante a problemática apresentada e dos objetivos norteadores.

No que se refere à exploração do material, caso as demais fases da análise de dados tiverem sido concluídas de forma satisfatória, para a autora supracitada, esse será então o momento em que o pesquisador fará administração e organização sistemática de seus resultados.

Confluindo, os momentos de tratamento dos resultados, interferência e interpretação consistem no tratamento e condensação dos resultados anteriormente citados a fim de que se tornem significativos. Todos os resultados quantitativos foram tabulados e analisados de maneira a potencializar a criação de quadros de resultados, estatísticas que possibilitem a sua inserção em testes de validação. Nesse momento, foi possível interpretar os resultados de forma objetiva e real.

### CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÃO

À luz de nossos objetivos específicos, deram-se as análises dos resultados dessa pesquisa. Tendo em vista uma maior elucidação, após cada entrevista, ocorreu a análise a partir desses objetivos e em consonância com os autores referenciados na seção de embasamento teórico.

As entrevistas foram realizadas em diferentes datas e com professores que já atuaram e/ou atuam na modalidade EJA.

Em consonância ao nosso primeiro objetivo específico, ou seja, identificar o perfil dos docentes da EJA atuantes na rede de educação de Goiânia-GO, quanto ao tempo de magistério, formação inicial, continuada e contínua, elegemos a primeira docente, a qual recebeu o nome fictício Josy<sup>3</sup> e foi entrevistada na cidade de Goiânia. A educadora atua há 16 anos no magistério e atuou na EJA durante um período de um ano em uma escola pública da rede estadual de ensino. Ao que se refere à sua formação inicial, cursou ciências biológicas e possui também mestrado em supervisão pedagógica pela Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro em Portugal. Ainda de acordo com o nosso objetivo, iniciamos a entrevista com um questionamento sobre o seu processo formativo e se nesse houve alguma formação continuada, podendo ser essa uma pós, qualificação, cursos, entre outros direcionados à EJA. Em resposta, Josy disse:

*Irei responder à luz do que experienciei enquanto educadora da modalidade de Ensino. A EJA não possui um ensino muito adequado e/ou não possuía durante o período em que atuei, sendo um ensino muito superficial, tendo em vista que o público é um alunado mais velho, que não tem tempo e possui mais dificuldades que um aluno que seguiu a grade normal. Então, por ser um conteúdo e um ensino superficiais não há necessidade de especialização para atuar. (PROFESSORA JOSY).*

Tendo como base as exposições realizadas pela docente, podemos analisá-las à luz de Freire quando o autor destaca: “Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão e crítica”. (FREIRE, 1993, p. 40).

Partindo dessa concepção, para um educador que tenha como princípio a curiosidade sobre a sua prática e que busque uma formação continuada, abre-se um leque de possibilidades, cujo intuito é garantir melhores condições para atuar e potencializar uma

---

<sup>3</sup> Esse e todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa.

prática pedagógica reflexiva e crítica. Na modalidade da EJA, como exposto anteriormente, temos uma condição de educandos específicos e com necessidades pontuais, assim não podemos segregá-los de uma educação potencializadora e de qualidade ou agir incapacitando-os de exercerem seu papel de educandos e de cidadãos. Em consonância, é necessário refletirmos a respeito da nossa prática para que esteja à luz do princípio postulado na CF de 1988, que dispõe, em seu art. 206: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições de acesso e permanência na escola". Assim, temos, como educadores, o direito de promover uma educação que oportunize a todos os sujeitos uma educação de qualidade e efetiva com o objetivo de potencializar o educando para ser um cidadão crítico e reflexivo de sua própria realidade. Ademais, é necessário ao educador avaliar a sua prática pedagógica e se especializar, podendo assim contribuir com o seu trabalho docente na formação holística dos sujeitos. Por conseguinte, elencamos aqui a contribuição de Barreto (2006) ao que tange a formação do docente que atua na EJA:

[...] não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age (BARRETO, 2006, p. 97).

Em consonância à visão do autor supracitado, é imprescindível que o educador dessa modalidade de ensino possa arquitetar o seu trabalho pedagógico pautado na pesquisa, na análise e na formação continuada para embasar a sua prática em teorias que corroborem uma melhor prática de ensino a fim de potencializar a formação dos educandos.

Nesse sentido, há reforços positivos na nossa literatura a respeito da formação continuada dos nossos professores atuantes em quaisquer modalidades de ensino. Destarte, é inviável pensar que, para atuação na EJA, não seja necessário capacitar-se e aprimorar seu repertório intelectual para potencializar a sua própria prática e obter melhores resultados no tocante aos processos de ensino e de aprendizagem.

Igualmente, nessa linha de pensamento, é necessário refletir sobre a qualidade da educação que perpassa pela prática pedagógica apresentada pelo docente. Assim, nas palavras de Freire:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado,

que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001a, p. 72).

Prosseguindo com a entrevistada, percorremos um caminho de indagações para desencadear outras, promovendo, assim, fluidez aos questionamentos apresentados. De tal maneira, perguntamos se ela atua ou atuou em outras modalidades de ensino ao que respondeu afirmativamente, tendo ela experiência na educação fundamental, ensino médio e EJA, contudo, trabalhando a maior parte do tempo no ensino fundamental e médio. Uma vez que ela já atuou como docente nessas diversas modalidades, na sequência indagamos a respeito da sua prática pedagógica, questionando assim se o material didático utilizado, bem como o planejamento, diferenciava-se entre as modalidades e se havia uma adequação do material para o público da EJA. A partir dessa pergunta, ela respondeu: *"Não sei se a minha experiência foi excepcional das dos demais educadores, mas em uma das salas que ministrei aula havia disparidade muito grande entre os educandos, no que diz respeito a idade desses"* (Josy).

A professora relatou uma história que achou engraçada: uma de suas educandas tinha 70 anos, e ela por volta dos 30 anos. Apesar disso, a discente a chamava de senhora. Devido a essa disparidade, alguns conteúdos se mostravam muito complexos para que pudessem ser trabalhados, uma vez que eram muito densos para eles, impossibilitando assim utilizar materiais de outras modalidades junto a tal público.

À luz do que foi exposto pela professora, sabemos das dificuldades existentes na modalidade de ensino EJA, entretanto, precisamos pensar em práticas pedagógicas que atenuem essas problemáticas e potencializem o ensino, promovendo uma qualidade de ensino e trabalhando com eles conteúdos necessários para a sua formação enquanto cidadão e discente. Nesse sentido, concordamos com os postulados de Freire:

Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisa. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 1996, p. 144).

A partir desse pensamento e do relato da educadora, podemos refletir que, pois, infelizmente, na modalidade de Jovens e Adultos temos diversos pontos de melhoria e de dificuldades a serem enfrentadas, entretanto, há ali educandos, sonhos e precisamos refletir a nossa própria prática de modo a atenuar essas problemáticas se possível. É necessário

olharmos para a docência com amorosidade, levando-se em consideração cada educando e suas necessidades específicas, fazendo mediações pedagógicas necessárias à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Posteriormente, continuamos com a entrevista e perguntamos sobre os teóricos da Educação que fundamentam a sua prática pedagógica na EJA. Ela, então, relatou-nos:

*Não. Eu não me embasava, pois já era professora do fundamental e médio há algum tempo. Sendo assim, eu sabia que havia um conteúdo básico de Ciências para ser trabalhado, então eu apenas trabalhava em cima disso, adequando isso à turma e fazia em nível de aprendizado para a EJA. E, assim, mesmo com todo o respeito aos teóricos da Educação que foram muito importantes, o cotidiano é uma realidade diferente, a teoria é uma coisa e a prática é outra; as coisas que funcionam aqui podem não funcionar ali (JOSY).*

A partir das contribuições do nosso aporte teórico em Freire é possível trazer contribuições que possam confrontar visões e concepções ingênuas sobre a educação a fim de colaborar na formação profissional, ética e cidadã de potenciais professores que possam ler este trabalho. Ante o exposto, analisamos essa fala e encontramos discordância entre autores que tratam a práxis pedagógica e que utilizamos de embasamento teórico para este trabalho. Para analisar a narrativa, primeiro apontamos Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), em que ele diz:

*[...] os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É a transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo (FREIRE, 1987, p. 77)*

Para o autor supracitado, o homem por si mesmo é alguém da reflexão e da ação, que necessita da teoria para nortear a sua prática e, então, ter o poder para refletir o que se faz. É por meio dessa tríade que o ser humano se constrói e se embasa a fim de contribuir com o seu meio. Para o educador, a práxis pedagógica é de suma importância para a construção da sua prática docente a fim de potencializar o que se ensina e contribuir para a sua autoformação. Desse modo, é inconcebível a discordância entre o pensamento de que a prática é algo e a teoria é outra, pois esta prepara o sujeito para atuar na primeira seja qual for a realidade em que está inserido. Dessarte, é a luz do que se faz que podemos refletir embasados na teoria para melhorar/repensar a práxis pedagógica.

Para nós, o trabalho educativo tem a mesma concepção de Saviani (2011) quando destaca que: “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada

indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Nessa perspectiva, o professor é o mediador a partir da sua prática educacional e assim auxiliará uma relação do educando com o meio social e cultural, podendo construir-se de forma subjetiva a partir da experiência e da historicidade construídas pelos homens. Ante ao exposto, a educação tem um papel fundamental na construção social e na formação humana do sujeito e, no que tange a essa prática pedagógica, o professor necessita estar baseado nesses objetivos a fim de orientar o seu trabalho educativo.

Para Freire (1996, p. 24), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Por isso, reiteramos a discordância da concepção previamente apresentada pela docente e reafirmamos a importância da teoria e da prática, pois uma e outra andam de formas indissociáveis, já que a teoria sem a prática torna-se escrita rasa e sem embasamento, enquanto a prática sem a teoria não tem um objetivo pautado e por isso torna-se puro ativismo como apresentado pelo referencial teórico acima.

Prosseguindo com a entrevistada, questionamos sobre a modalidade em que é mais complexa a atuação docente nos processos de ensino e de aprendizagem. A respeito disso, menciona ser fundamental por conta da imaturidade e da indisciplina dos discentes e pelo modelo de ensino em que o sistema impõe, entretanto não se aprofundou.

Sobre a metodologia, indagamo-la se havia alguma forma específica que ensinava e achava que dava certo. Sua contribuição foi a seguinte:

*Durante a minha prática, escuto muito sobre aulas diversificadas, aulas trabalhadas entre outras. Mas pra mim o que funciona mesmo para determinadas disciplinas são aulas expositivas de quadro com explicação. Aplicando atividades diagnósticas, tentando observar na turma o que os alunos já sabem e assim ir direcionando a minha prática pedagógica. Eu aplico aquilo que chamamos de aula diagnóstica, e depois de medir e de sentir a turma, faço uma aula tradicional de conteúdo no quadro, textos etc. Posteriormente, proponho exercícios de fixação, sendo listas de questões (JOSY).*

Nas palavras da própria docente: “Tem coisas que deveriam acontecer, tais como ter um laboratório de ciências, contando com equipamentos, ou uma sala de aula escura para projetar um vídeo, mas, no geral, as escolas não possuem estrutura para isso e por isso é difícil”.

Pautado novamente no autor Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, é crível confrontar a prática docente apresentada pela educadora àquela esmiuçada no referencial teórico deste estudo:

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido (FREIRE, 1996, p. 37)

Em consonância à ideia apresentada pelo autor supracitado e em resposta ao que foi apresentado na declaração da nossa entrevistada, há uma disparidade que precisa ser analisada. Uma aula como apresentada pela educadora, na qual há um formato tradicional de quadro e giz, além de posterior aplicação de um questionário para fixação dos conteúdos, torna-se uma prática monótona e bancária conforme já criticada por nós anteriormente. A aplicação de um questionário para medir os conhecimentos da classe por si só não os fazem participantes da aula ou parte da construção do conhecimento. Em contraponto, podemos apresentar uma prática como a proposta por Freire, que seja potencializadora e leve os educandos à liberdade, mas, para isso, é necessário o professor exercer um papel no qual ceda espaço ao discente para indagar, participar, exercitar-se e criticar. Com esse intuito, é necessária uma sala de aula colaborativa promotora das demais atividades para a concretização dos conteúdos passados a partir das experiências dos educandos.

Não podemos pensar que uma aula tradicional, na qual o educador apenas transfere conhecimento tomando como ponto de partida o quadro e o giz, corrobora a formação do indivíduo para que seja reflexivo, possibilitando uma construção de conhecimentos. Dessa feita, é necessário disponibilizar aos educandos um espaço que os estimule a observarem, a refletirem e a criarem, além de poderem trazer suas próprias conclusões e experiências para uma construção do conhecimento efetiva. Para corroborar o exposto, apontamos a contribuição de Freire:

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais se desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos (FREIRE, 1983, p. 17).

Para uma formação em que o sujeito seja crítico e possa colocar em prática as suas astúcias e conhecimentos, bem como desenvolver novas habilidades, é necessária uma aula dinâmica e dialógica. É importante uma abordagem expositiva e de conteúdo, mas também são relevantes estratégias práticas a fim de o estudante demonstrar seus conhecimentos construídos e o professor fazer essas mediações.

Durante nosso diálogo, a docente expôs: "*[...] é fundamental manter a disciplina em sala de aula e que com a minha prática eu aprenderia isso, pois não é possível aprender sem ter foco e com uma sala desorganizada comportamentalmente*". Ademais, também foi dito pela nossa entrevistada: "*[...] é necessário foco para aprender*".

Ao analisar essa afirmativa, elencamos a contribuição de Parrat-Dayan (2009) ao definir a polissemia existente no termo indisciplina:

[...] para um professor, indisciplina é não ter o caderno organizado; para outro, uma turma será caracterizada como indisciplinada se não fizer silêncio absoluto e, já para um terceiro, a indisciplina até poderá ser vista de maneira positiva, considerada sinal de criatividade e de construção de conhecimento (DAYAN, 2009, p. 19).

Entretanto, a partir das afirmações da educadora, em sua perspectiva, a disciplina em sala de aula engloba a atenção dos educandos enquanto havia exposição de conteúdo, organização na disposição das carteiras bem como a organização no material didático, tendo em vista sua opção por utilizar um caderno capa dura de matéria única para a sua disciplina, dividindo-o para uma melhor organização.

Adiante, de igual modo, foi revelado pela educadora que, na prática, não é possível atender os discentes da mesma maneira, haja vista situações de disparidades devido à idade dos educandos, pois assim alguém sairá prejudicado. Disse, ainda, que métodos de aprovação causam problemas. Afirmou que, na sua época, ela não podia reprovar e isso causava um transtorno por não ter como avaliar seus discentes.

Ao analisarmos essa perspectiva, trazemos uma contraposição haja vista não cremos em uma educação medida a partir de avaliações e de demais métodos de aprovação ou de reprovação, ou que esses sejam a ferramenta utilizada para comprovar a eficácia do método de ensino-aprendizagem aplicado. Sob esse viés, gostaríamos de retratar a contribuição de Rubem Alves (2000), o qual notabiliza a seguinte concepção sobre avaliação e alegria no processo educativo:

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, baseados em seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em

avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante: a alegria. (ALVES, 2000, p. 19).

À luz do que foi postulado pelo autor, se os nossos discentes não estão sendo todos atendidos de maneira satisfatória ou não estão engajados em nosso método de ensino aplicado, devemos nos atentar se a educação que estamos desenvolvendo traz a esse educando a alegria em aprender. Portanto, não é possível avaliarmos a aprendizagem apenas baseados nos resultados dos nossos estudantes em provas ou demais alternativas. É preciso atentarmos se a nossa educação está fazendo sentido e se o sujeito se mostra ativo em seu próprio processo de aprendizagem.

Ademais, gostaríamos também de reforçar a prática pedagógica problematizadora de Freire (2005) quando o autor destaca: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005). Por conseguinte, independentemente das idades dos educandos que estão participando desse processo formativo, o docente precisa propor uma sala de aula em que ele e os seus educandos possam contribuir um na formação do outro a partir das suas experiências, histórias, habilidades e do diálogo.

Ao fim, quando solicitamos à professora se havia alguma dica para alguém recém-formado e que atuaria na EJA, ela contribui da seguinte maneira:

*Uma dica para alguém que irá atuar na EJA é que o professor tem que sentir a sala que ele está conhecendo seus alunos tanto em nível intelectual quanto emocional, pois o ensino hoje tem que cuidar do aluno e do emocional, mesmo que não seja cargo do professor (JOSY).*

Quanto a esse aspecto, concordamos veementemente com a educadora e inclusive fazemos alusão à perspectiva freireana, quando Freire destaca, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 15)

Essa concepção apenas corrobora o que citamos anteriormente, pautados em Freire, sobre a importância em se respeitarem os conhecimentos prévios dos educandos e a partir

deles mostrar o que se ensina e para que se ensina, trazendo sentido assim à prática pedagógica. Isso trará significado ao que é discutido pelo docente e para o que é estudado pelo educando.

Por fim, foi dito, também, que, como a sua atuação com EJA se deu há muitos anos, não teria nada que contribuir com a pesquisa, pois acha que mudou muito o perfil e pode ter outras realidades. Quase ao fim, fez um último comentário, no qual narra a realidade de algumas de suas turmas nas quais havia alunos analfabetos, e que, por se tratar de Jovens e Adultos, o que se esperava dos alunos da EJA é que, ao menos, soubessem escrever bem. No entanto, isso nem sempre ocorria.

Diante do que foi exposto acima, gostaríamos de revisar a bibliografia novamente, visando à busca por autores que se fundamentam também nas obras do nosso referencial teórico. Então, para finalizar a análise da fala dessa docente, trazemos à tona o pensamento de Aranha (1996), o qual destaca:

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra (ARANHA, 1996, p. 209).

A partir desse pensamento, temos o entendimento de que o educando, ao chegar nas condições de analfabetismo em uma sala após anos, sente-se não só culpado, mas também retraído frente aos demais colegas e comunidade escolar. Nesse sentido, fica elucidado que a pedagogia freiriana tem grandes resultados, uma vez que ele tenta demonstrar, na sua prática, que todos são partícipes da história e que a culpa por ser uma pessoa iletrada não é sua, mas sim das condições político-sociais que lhe furtaram um direito hoje constitucional. De tal modo, não devemos esperar que na EJA existam alunos alfabetizados, ou melhor, é necessária uma acolhida a todos para que se possa não apenas alfabetizá-los, mas também torná-los conscientes da realidade na qual estão inseridos.

Para fortalecer os dados empíricos da nossa pesquisa, fomos em busca de outra docente, a Emildes. Ela atua, hodiernamente, na Educação Infantil e Superior, tendo sua formação no curso de Pedagogia. Também, sendo Especialista em Educação Infantil, é Mestre em Educação e Doutoranda em Educação. Emildes tem 21 anos de atuação em

educação como professora regente, mas possuí vínculo há muito mais tempo com educação tendo em vista que começou atuando como auxiliar de sala.

No que tange à sua proximidade à modalidade de ensino EJA durante a sua formação inicial no curso de Pedagogia, relata a seguinte perspectiva:

*Olha! Foi muito pequena, tendo em vista que, na época, o currículo era muito distinto do que temos hoje, pois era anual, ou seja, contava com uma quantidade de disciplina muito menor, entretanto, havia também um aprofundamento maior nessas disciplinas. Já hoje, o currículo/grade que se tem conta com um leque maior de disciplinas, mas por conta disso há também um menor de aprofundamento tendo em vista a carga horária (EMILDES).*

Ante o exposto, devido a esse motivo ela não teve nenhuma disciplina voltada à educação de jovens e adultos. Entretanto, quando cursou o Ensino Técnico em Magistério, seu estágio obrigatório foi realizado na EJA. Esse foi o primeiro momento de contato com essa modalidade, em que ela atuou um semestre como professora, depois tornando-se pesquisadora desse campo.

Sobre formações voltadas para EJA, realizou cursos voltados à Formação Continuada, que eram disponibilizados pela Secretaria Municipal em articulação com a UFG, inclusive a docente que atuava nesses cursos era uma antiga professora da casa chamada Maria Emília. Ademais, vemos uma professora que, mesmo com a formação não tão aprofundada inicialmente, buscou se capacitar para potencializar ainda mais a sua atuação, algo fundamental na docência e que é retratado por Freire (2003) ao dizer:

*A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2003, p. 28).*

Em consonância à concepção supracitada, a docente entrevistada possui um leque vasto de experiências, cursos e capacitações realizadas na área da docência e para a sua atuação na modalidade de Ensino para Jovens e Adultos, podendo assim contribuir com esse trabalho e com a formação desses educandos além de também ter um perfil de alguém que atuou em todas as modalidades de ensino.

Referente à pergunta sobre qual a modalidade mais complexa para o ensino aprendizagem e a relação educadoras e educando nos foi relatada a seguinte perspectiva:

*[...] Eu percebo que, por conta desse meu trânsito inclusive no Ensino Superior e atuando também na pós, trabalhar com cada modalidade tem as suas realidades e*

*as suas complexidades; eu particularmente considero o mais desafiador a EJA no que diz respeito às condições de trabalho. E por que esse recorte? Bom, pois não basta a relação da docência ao lidar com os discentes, isso é extremamente prazeroso e gratificante [...] Mas na EJA tem o desafio que é o envolvimento com a militância, a luta permanência, a luta para permanecer nas instituições, nas escolas [...] Inclusive, eu vivi a ameaça que queriam deslocar as salas de aula de lugar, pois na época ela funcionava numa construção. Então, ela era um convênio com a Secretaria, e em certo momento queria romper esse convênio e levar essa sala para a Escola o que não era adequado, ou considerado funcional para aqueles trabalhadores que eram meus alunos e aí a gente teve que envolver e buscar auxílio (EMILDES).*

Nessa perspectiva, a docência precisa lidar com pressões políticas e sociais lutando pela garantia do direito dos educandos quanto à permanência desses em sala de aula, bem como para terem uma formação crítica e emancipatória. Partindo do princípio de uma educação que não é neutra e que precisa lutar frente às dificuldades e às desigualdades educacionais as quais dificultam a manutenção desses educandos na sala de aula, podemos elencar a contribuição Freireana (2001) ao destacar:

*Em primeiro lugar, qualquer que seja a prática de que participemos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de electricista, exige de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos. O direito de ser tratados com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social (FREIRE, 2001, p. 44).*

Na EJA, assim como nas demais modalidades, temos mais do que o desafio que é lidar com os discentes, precisamos também agir com responsabilidade e nos posicionar frente às lutas, sendo essas para a manutenção de direitos fundamentais reconhecidos constitucionalmente, entretanto, não cumpridos. Desse modo, é necessário buscar melhores condições de trabalho, melhores remunerações, entre outros aspectos para que assim se possa cumprir o papel fundamental da docência com primazia.

Prosseguindo com a nossa entrevistada, questionamo-la sobre quais os teóricos que embasam a sua prática pedagógica ou que a auxiliaram no seu processo de educação contínua para a atuação na modalidade de ensino EJA, tendo em vista que apenas a formação inicial deixa lacunas a serem preenchidas, ao que ela apontou:

*Meu maior norte é Paulo Freire, também tem Maria Emília, que foi professora na UFG; Carlos Henrique Brandão, que tem uma obra muito vasta e a quem recorri com muita frequência, pois, para mim, suas obras dialogam com as de Paulo Freire, principalmente ao falar de alfabetização, que era um campo em que eu atuava; Roseli Garcia, que, para mim, foi muito importante, pois tinha uma ideia de superar o Analfabetismo de Jovens e Adultos, que na época era o EAJA; Vera Masagão*

*Ribeiro, que foi bem relevante para minha formação; e, na EJA, uma referência que sempre foi bem importante é Sandra Fernandes Leite que tem uma obra de que eu gosto muito. Apesar de ela ter vários artigos publicados, o livro foi bem significativo e se chama: Direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal entre demais autores que agora não conseguirei me recordar todos (EMILDES).*

No trecho acima, podemos perceber que a docente realmente buscou capacitar-se a partir da leitura de documentos e aporte teórico em autores de suma importância para a educação. Nesse sentido, vale destacar que essa educadora busca fundamentação teórica antes de partir para a prática. A exigência da teoria, nessa perspectiva, visa a que a prática seja uma ação reflexiva, além de trazer aportes teóricos que possam nortear o educador. Para corroborar tal afirmação, trazemos a contribuição de Farias (2022), que explana o conceito de teoria e prática como sendo indissociável.

Compreendemos por teoria o conjunto de conhecimentos produzidos por diversas fontes – e reconhecido pela comunidade científica –, que tem como finalidade problematizar e compreender a realidade que nos cerca. A teoria e a prática guardam relação íntima. A teoria guia a ação humana a partir da análise crítica sobre a prática. A prática é assim exigência da reflexão crítica, pois dela brotam ideias, a ação criativa, possibilidades, transformação da realidade. A reflexão sistemática e metódica, por sua parte, gera a teoria. A prática sem teoria é ação espontânea e intuitiva, não podendo realizar plenamente sua ação potente, portanto, não podendo uma corrigir a outra e vice-versa. É essa ação recíproca e dialética entre teoria e prática que produz movimento entre pólos indissociáveis. (FARIAS, 2022, p. 536-537).

A partir do desencadeamento da entrevista, questionamos a Emildes sobre a sua metodologia ou suas abordagens que facilitavam a compreensão dos conteúdos de Ciências da Natureza. Ela elencou a sua experiência com uma turma da construção civil com a qual trabalhou na EJA e que, partindo da premissa freireana de ter uma palavra geradora, ela contribuiu discorrendo a história da seguinte maneira:

*Foi eleito por mim e pelos educandos a palavra “energia” e então trabalhei em um projeto que falava sobre energia. Nesse, eu partia do corpo humano e a importância da alimentação, como os nutrientes são absorvidos, fomentando-nos energia e depois desencadeou na explicação sobre a cadeia alimentar. Posteriormente, partimos para as diversas fontes de energia na natureza e os impactos dos humanos na produção de energia. Durante as aulas, em primeiro lugar, acontecia a problematização (O que vocês sabem? Levantamento de hipóteses. O que podemos fazer?). Propunha questões norteadoras: como poderemos fazer tal coisa? Com isso eu visava levar os educandos para a interlocução, o propósito era eles participando da construção coletiva do conhecimento e do ensino investigativo (EMILDES).*

Tendo em vista o exposto, podemos perceber que as falas de Emildes corroboram uma prática pedagógica em que a professora se preocupava em se pautar em referenciais teóricos da educação e aplicar em suas metodologias as contribuições desses a fim de realizar assim

uma prática de qualidade e efetiva, que contribuísse com a formação dos educandos e com a sua própria formação intelectual e profissional.

Para finalizar, questionei à docente se existe algum adendo referente à pesquisa com o objetivo de contribuir para nossas análises. Nesse momento, apresentou-nos um ponto de vista ao declarar a necessidade de pontuar que a EJA se dá na esfera pública e, por esse motivo, cada gestor trabalha de uma maneira, ou seja, a cada vez que se elege um novo secretário, teremos um novo perfil de EJA, o qual historicamente é construído e reconstruído tendo como resultado tantos altos e baixos na educação de Jovens e Adultos no nosso campo Municipal. Sendo assim, era importante atentar-se para qual concepção de EJA está orientando a atual política pública, levando até em consideração fatos próximos como o de que Goiânia já foi referência na Educação de Jovens e Adultos e, infelizmente, hoje não é mais.

Por fim, buscamos uma docente que aqui trataremos pelo codinome Filó. Essa, hodiernamente, atua na Educação de Jovens e Adultos, além de possuir vasta experiência nas demais modalidades presentes nos campos educacionais. A sua formação é em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, sendo também Mestre em Educação pela mesma instituição de ensino e doutoranda na Faculdade de Educação da UFG. No decorrer de seu tempo de atuação, começou na Rede em Aparecida de Goiânia como concursada no final de 2009 e, em 2010, foi aprovada no concurso da prefeitura de Goiânia, sendo assim, desde então, vem atuando nos dois municípios.

Perante as informações delineadas anteriormente, questionamos à educadora quanto ao seu tempo de atuação na EJA. Em resposta, disse que, quando entrou no mestrado em 2018, tentou uma possível troca de turno na instituição na qual atuava em Goiânia a fim de atuar no período noturno devido ao seu curso ser matutino. Ela conseguiu e, desde então, atua com a EJA na prefeitura de Goiânia.

Posteriormente, questionamos a respeito da sua formação, se na sua formação inicial de pedagogia houve disciplinas específicas sobre EJA. Nesse sentido, ela prontamente respondeu:

*Não! O que acontece é que nesse tempo da minha formação, que é de 2003 a 2006 quando eu entrei, a habilitação de pedagogia não tinha habilitação para trabalho com a Educação Infantil, ainda era habilitação para professores no magistério. Aí, quando eu entrei houve a mudança no currículo que passou a ser semestral, já que, até então, era anual e hoje é por períodos. No primeiro ano desse curso, tínhamos disciplina que acontecia durante todo ano, e, dentre essas, há assuntos que perpassam, por exemplo, na didática e principalmente na disciplina de estágio. E aí eu fiz o estágio obrigatório supervisionado na Educação de Jovens e Adultos tendo em vista o tempo. Já que eu era graduanda à noite, optei por fazer à noite por ser no mesmo período. Então o que eu aprendi mais propriamente ali sobre EJA foi nas*

*matérias de estágio. Mas ter uma disciplina voltada só para EJA não se tinha [...]” (FILÓ).*

No que se refere à EJA presente no currículo do curso de Pedagogia e demais cursos de licenciatura, devemos nos atentar ao fato supracitado neste trabalho de que só após 1988 o Estado passou a garantir essa modalidade de ensino a todo cidadão que necessitasse de atendimento educacional fora da idade própria. Logo, podemos partir para a contribuição de Paiva (2016), que discute sobre a proposta curricular inclusiva para Jovens e Adultos:

A proposta curricular com habilitação para a EJA partiu do pressuposto de que havia, na prática social, um largo campo de atuação para o professor de primeira a quarta séries do ensino fundamental de jovens e adultos. Por isso mesmo, sua formação precisava estar garantida, porque os sujeitos de direito não eram apenas crianças, mas todos os cidadãos brasileiros, independente da idade. Isso requer disciplinas vinculadas ao campo e à prática de ensino específica na composição do currículo do curso, o que se aliava a dois semestres de estágio produtivo [...] (PAIVA, 2016, p. 2).

Destarte, a preocupação com a EJA, tendo em vista que o pedagogo precisaria de uma formação que pudesse contemplar/contribuir para a sua atuação com os educandos dessa modalidade, acarretou numa necessidade de um novo olhar para as disciplinas e de nova organização curricular, que, a partir de adaptações, chega-se ao currículo tal qual temos hoje.

Igualmente, perguntamos à Filó se ela possui alguma pós, qualificação, curso etc. para atuação na EJA. Sobre isso, sua resposta foi uma negativa, pois sempre pesquisou a infância desde a graduação até o Doutorado. E, sendo assim, o que ela sabe referente à EJA foi aprendido na prática, pois, desde 2018 até os dias atuais, atua nessa modalidade de ensino. Entretanto, a partir de 2018, realizou cursos que a SME oferece ao professor para formação continuada.

A partir da informação que a professora nos trouxe, devemos relembrar que a formação do docente deve acontecer de maneira contínua, sendo importante a educação continuada nessa perspectiva. Conforme expressado por Freire (2002, p. 38), “[...] a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”. Acreditamos nessa concepção, pois enxergamos, igualmente a esses autores, a necessidade de um educador se profissionalizar cada vez mais e aprender novas técnicas se capacitando para atuar frente aos movimentos sociais e políticos vividos pelo ser humano.

Também, elegemos Oliveira, Oliveira e Scortagna (2012) para corroborar tal visão, pois, para esses autores:

Deve-se repensar a Educação de Jovens e Adultos, suas diretrizes e parâmetros, e principalmente investir na qualificação docente dos profissionais que atuam nesta área de trabalho. Assim sendo, o professor precisa receber uma formação inicial voltada a este campo de ensino, como também, durante sua atuação necessita ter uma formação continuada. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SCORTGAGNA, 2012, p. 68).

Nesse sentido, entendemos a importância de uma formação inicial sólida para que o docente em formação possa ter referências e embasamento teórico a fim de iniciar a sua prática profissional. Mas tão importante quanto isso é, cada vez mais, as secretarias municipais de educação promoverem cursos e qualificações tais quais as citadas por essa educadora e que colaborem com a formação do educador, afetando também uma melhor qualidade educacional a ser ofertada a esses jovens e adultos.

Ademais, continuamos o nosso diálogo. Assim, indagamos sobre a prática pedagógica da Filó e sobre quais diferenças existiam no planejamento das aulas para EJA para demais modalidades em que atuou/atuava. Ela assim respondeu:

*Eu ainda faço o planejamento, pois estou atuando no momento nas duas modalidades. Eu estou no mesmo segmento, sendo a primeira fase do Ensino Fundamental, acho que a principal diferença é que, pelo menos na minha escola, que é onde eu atuo, só tem uma turma multisseriada de EJA no primeiro segmento, pois nós pedagogos só podemos atuar no primeiro segmento da EJA [...] Já nas turmas de EJA multisseriadas são as séries antigas mesmo, é da primeira série até a quarta série, então eu atuo do primeiro até a 4 série, e elas ficam todas juntas, em um só bloco, uma só sala. Aí que vem a principal diferença, pois com as crianças eu tenho todas numa mesma turma e posso pensar um planejamento referente apenas a turma do quinto ano, já na turma multisseriada não, ou seja, eu tenho que pensar, pois tem aluno com nível cognitivo de primeira série, tem aluno com nível cognitivo de segunda, terceira e de quarta. Assim, devo pensar em um planejamento que contemple as quatro. Há um detalhe: em Goiânia, nós temos uma matriz curricular com um direcionamento para cada série. Então você precisa num mesmo planejamento ter atividades diferenciadas que atendam a todas as séries. Aí vem o desafio para dar aula para todos esses adultos" (FILÓ).*

A esse respeito, cumpre destacar que o planejamento na EJA é vislumbrar um horizonte de possibilidades e assim ter a consciência do impacto do trabalho pedagógico na vida de cada discente. Assim, a partir disso, havendo um plano de trabalho aplicável a todos. De acordo com a obra de Libâneo *Organização e Gestão da Escola*, destacamos: “[...] o planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, busca de alternativas para soluções de problemas e de tomada de decisões" (LIBÂNEO, 2001, p. 84).

Tendo em vista que esses educandos possuem diversas idades, realidades e nível cognitivo em maturidades diferentes, é necessário docente pensar um planejamento que se

adeque à realidade de cada um por mais que isso seja complexo a fim de garantir os seus direitos em aprender e a emancipar-se.

Filó, durante a realização da entrevista, prosseguiu falando dessa realidade em sala de aula e explicitou o seu cotidiano dizendo:

*Às vezes um tá fazendo uma atividade, outros tão fazendo outras. Isso claro que tem disciplinas Geografia, História e Ciências que tento fazer elas integradas, que é um assunto só, para todos na hora do bate papo, teorias etc. E na hora que vai para a atividade escrita, tem uma atividade diferente. Dá uma impressão que trabalhar com jovens e adultos é mais fácil, mas não é mais fácil, pois o desafio é muito grande se você realmente está disposto a fazer a diferença para esses adultos, a alfabetizá-los mesmo. Você tem que atender um por um, cada aluno de uma vez, contemplando as suas diversidades e cada um tá em um nível cognitivo diferente. E se você tentar o tempo todo homogeneizar essa turma, você não alcança resultado algum, pois estão em níveis completamente diferentes (FILÓ).*

Nessa perspectiva, a nossa docente é muito feliz em sua prática, tendo em vista que consegue trabalhar com educandos de idades distintas, mas integrando-os e trabalhando os assuntos e o conteúdo necessários para a sua aprendizagem. Tal como proposto por Alvares (2012, p. 33), “[...] ao compartilhar com o outro a emoção criadora e a fruição estética, o sujeito afirmar sua singularidade dentro da classe, ao mesmo tempo em que reconhece outras individualidades”. Nesse caminho, acreditamos que os discentes, ao afirmarem a sua identidade dentro da sala de aula e contribuindo com o docente e com seus colegas, a partir das suas histórias de vida e seus conhecimentos prévios, podem auxiliar o docente a potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Dando seguimento à entrevista, fizemos mais uma indagação sobre qual modalidade, na concepção de Filó, é mais complexa a atuação do professor. Ela destacou:

*A EJA é mais difícil por ter aulas para serem pensadas para cada um e também tem um preparo para lidar com eles, até porque não são crianças. Então, atividades infantilizadas é algo muito complicado, não podemos fazer isso com eles. Assim, tem que ter um tempo para fazer a atividade com eles, não é só pegar a aula entregar e pronto. Também, eles precisam ter paciência consigo mesmos para aprenderem, pois querem aprender rápido e o processo é mais complexo (FILÓ).*

Em consonância à visão apresentada pela professora, é necessário tomar cuidado para não infantilizar as atividades, os diálogos e os tratamentos. Temos um perfil de jovens e de adultos e é necessário, dessa maneira, que o docente proponha uma relação madura. Para isso, é imprescindível uma postura do educador: “[...] que ele saiba que o educando não chega ali vazio, mas sim carrega consigo uma bagagem teórica, cultural e social” (Filó). Conforme o pensamento de Pinto (2010), a concepção ingênua do processo de educação de adultos deriva

do que se pode chamar de uma “visão regressiva”: considera o adulto analfabeto como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente (PINTO, 2010). Sendo assim, é necessário romper com essas visões deturpadas da realidade e tratar o discente da EJA como um cidadão histórico, social e cultural e que carrega consigo experiências e aprendizados e não o ver como uma criança.

Ainda de acordo com Filó, sobre as relações com os educandos da EJA:

*Às vezes chamar atenção por causa de celular ou barulho, você precisa agir diferente pois não dá para fazer como faz com a criança, chamando atenção, você é mais enérgico e com adultos você não dá para fazer isso. O que você fala tem que tomar cuidado, pois pode mexer com a auto estima, eles já chegam ali com a auto estima baixa (FILÓ).*

Os educandos da EJA, em grande parte das vezes, estão fora da sala de aula há muito tempo, o que pode afetar diretamente a sua autoestima. Muitos são jovens e por motivos de cunho pessoal tiveram que evadir-se do processo educacional em idade própria. O retorno à sala de aula é um ato de bravura, tendo em vista não só os preconceitos, mas também a dificuldade em se localizar no processo de ensino-aprendizagem, que, por vezes, é complexo devido às demandas de trabalho e das demais circunstâncias. Para reforçar a visão trazida por Filó, no que tange à autoestima dos educandos, alicerçamo-nos na contribuição de Brunel (2004) quando destacar que

*[...] os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para sua vida e inserção no mercado de trabalho [...] Este novo panorama, pouco a pouco, foi modificando o ambiente escolar, exigindo dos professores uma nova postura e um jeito novo de conviver com estes alunos, cada dia mais jovens. (BRUNEL, 2004, p. 9-10).*

É necessário, assim, uma postura do educador em que ele possa observar essas situações e realidades dos seus educandos e, assim como Filó, direcionar a uma prática pedagógica que se importe e que promova respeito, segurança e dignidade a esses educandos reabilitando neles a autoestima em querer aprender e em saber que esse é um direito seu.

Referente a teóricos que fundamentam a concepção, Filó faz a seguinte asserção:

*Paulo Freire acaba sendo o referencial que a gente mais busca, e tem muitos outros autores que sempre vão se referenciar nele. Então eu acho que Paulo Freire dá conta do todo, pois por mais que você busque outros autores que discutam a EJA, sempre vão citá-lo, eles bebem nessa fonte. Agora eu tenho outros autores que falam nessa parte de aprendizagem e que, pra mim, conseguem dar conta da educação como um todo, como Jacques Rancière. Esse tem um livro excelente que se chama: ‘O mestre ignorante - Cinco lições sobre a emancipação intelectual’. Então, ele lida*

*muito com essa situação da aprendizagem daí ele não vai atuar com idades, né? Mas depois posso te passar com mais precisão demais autores, pois, assim, tem vários que eu leio hoje e que eu tenho uma bagagem teórica que me apoia nas duas, tanto para trabalhar com as crianças quanto com adultos. Mas ao mesmo tempo, o Paulo Freire não, ele já se dedicou mais especificamente ali para os Jovens e Adultos. Então, ele dá conta muito bem disso, né?! (FILÓ).*

Assim como Filó, pautamo-nos nas contribuições educacionais de Paulo Freire por esse ter direcionado os seus estudos aos Jovens e Adultos e à Educação enquanto uma ferramenta para superar as opressões. Ademais, porque também acreditamos em uma prática de ensino potencializadora e emancipatória que possa levar o educando a criticar a sua própria realidade. Como contribuição desse autor, trazemos um trecho de uma de suas obras em que é dito:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (FREIRE, 1979, p. 30-31).

À luz do exposto, assim como a Filó, concordamos que Freire é um autor que abrange bem as questões educacionais dos Jovens e Adultos direcionar a sua pesquisa e as suas contribuições para o docente ser alguém que emancipe o educando, proporcionando-lhe uma educação em que possa observar o meio em que está inserido e transformar essa realidade.

Ademais, indagamos a Filó, igualmente, algo mais específico referente à área de Ciências da natureza: isto é, se ela já havia ministrado aula e quais práticas ou metodologias facilitam a aprendizagem de seus educandos. Sua contribuição foi:

*Eu sempre integro Ciências com artes, Ciências com Português, aliás muito com Português. Então, eu sempre trabalho com um tema, vamos supor água e aí o que isso tem a ver com Ciências? Ou os estados da água? E pego esse tópico e trabalho com a exposição de conceitos e depois atividades de registro em que há a leitura, o registro escrito e é onde trabalho a alfabetização que é nosso foco. Como nosso foco é alfabetização, todos esses assuntos entram para a perspectiva da alfabetização para que possam treinar leitura e escrita (FILÓ).*

Quando pensamos nesse papel do educador, tal como na concepção da professora em que devemos focar principalmente na alfabetização desses adultos, o ensino de Ciências, conforme exposto anteriormente, é um meio de chegarmos mais fácil a essa tarefa, pois é necessário o educando ter uma alfabetização das normas escritas, mas também da sua visão de mundo e dos aspectos naturais que o circunda, e, para isso, o ensino de ciências é primordial. Sob esse viés, elencamos a contribuição de Vilanova a respeito da alfabetização científica:

A alfabetização científica representa atualmente um dos principais objetivos do ensino de Ciências, com ampla produção acadêmica sobre o assunto. No campo do currículo, muitos trabalhos vêm sendo publicados no Brasil, destacando as potencialidades de currículos com ênfase nas questões que relacionam ciência, tecnologia e sociedade. Tais currículos diferenciam-se significativamente dos convencionais, pois se preocupam com a formação de atitudes e valores, são organizados em temas, em contraposição aos extensos programas tradicionalmente oferecidos, e valorizam as opiniões dos estudantes (VILANOVA, 2008, p. 336).

Ante o exposto, o papel aqui do pedagogo está em consonância com a visão apresentada pela docente em que se pode trabalhar de forma transversal o Ensino de Ciências da Natureza com demais áreas do conhecimento, potencializando, desse modo, os resultados na aprendizagem dos estudantes.

Ao fim, questionamos à docente sobre qual conselho poderia dar para um professor recém-formado? E, então, Filó declarou:

*Esteja disponível de verdade. Eu acho que qualquer professor tem que tá disponível. É um trabalho que não é assim: 'hoje eu estou sem vontade, vou sentar aqui e vou ficar deixando o tempo passar até o horário de eu ir embora'. Na educação, você não consegue fazer isso, não dá pra fazer isso, pois cada dia é crucial na aprendizagem deles, tem que ter disposição, tem que estudar muito, tem que buscar estratégias para a alfabetização, pois o pedagogo na EJA tem um objetivo e uma função que é ser alfabetizador, quanto mais cursos, quanto mais especializações na alfabetização melhor"(FILÓ).*

Ao analisarmos essa fala, primeiro gostaríamos de nos atentar à figura do pedagogo que, na perspectiva dessa docente, deve estar em constante formação buscando atender melhor cada vez mais as necessidades dos educandos na EJA. A visão dessa está em concordância com o nosso referencial teórico quando pautado em Paulo Freire a partir de sua obra *Pedagogia da Autonomia* em que o autor relata:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 17).

É necessário que o docente tenha em si essa natureza, que busque sempre se atualizar, conhecer, aprimorar e assim contribuir cada vez mais com uma prática pedagógica a qual promova no educando a vontade de aprender e lhe disponha as ferramentas necessárias à construção desses conhecimentos. Conforme o próprio Freire (1996): “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”, e assim necessitamos dos nossos educandos e da sede deles em

aprender, bem como precisamos aprender mais para ensinar. E é nessa relação que a proposta docente deve se pautar, isto é, em ter seriedade perante aos seus discentes e respeito ao seu direito em aprender.

A partir das análises dos discursos apresentados pelas docentes que atuam na EJA, ficou elucidado que há diversas concepções sobre educação, sobre relação professor-educando, sobre metodologias e referenciais teóricos. Na primeira análise apresentada com Josy, por exemplo, vemos uma perspectiva de educação em que o discente não é membro ativo do seu processo, sendo reduzido a uma perspectiva de EJA em que os conteúdos não são aprofundados. Conforme dito em sua visão, ou melhor, de que espera que o Jovem ou Adulto saiba ao menos ler, podemos elencar a contribuição de Santos (2003), o qual assevera:

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico) (SANTOS, 2003, p. 74).

Confluindo com o autor, não podemos concordar com essa situação em que o educando se sinta inferior. Precisamos lutar para assegurar seus direitos e mostrar-lhe que é um sujeito cultural e que carrega consigo aprendizados e história. O fator por ele ter evadido ou não desse processo tem diversos culpados que não ele, sendo necessário que o docente possa auxiliar esse educando no seu processo de formação. Nesse sentido, concordamos com Freire (1989, p. 9) quando dispõe: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. E esses educandos já têm uma visão de mundo e, por isso, estão mais que aptos a serem alfabetizados.

Outro fato a se atentar é sobre a formação para atuação na EJA como sendo imprescindível no sentido de que essa não é necessária apenas durante a sua graduação, mas ao longo de toda a sua jornada pedagógica profissional, pois tal como o pensamento de nosso referencial teórico Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Nesse sentido, é imperativo que o docente sempre busque indagar, aprender, reaprender para que assim possa capacitar-se e formar-se frente aos desejos dos educandos sobre as suas dúvidas e questionamentos. Dessarte, é preciso que esses busquem nossas

qualificações e competências a fim de atender da melhor forma possível as necessidades dos educandos.

Ademais, no que se refere ao ensino de ciências da natureza, podemos observar uma dicotomia entre as educadoras, pois, de um lado, existe uma docente que não se aprofunda nos temas ligados ao ensino de ciências da natureza; por outro, há a utilização das potencialidades que o ensino de ciências traz à alfabetização e ao desenvolvimento dos educandos.

Tendo em vista as entrevistas realizadas com as três docentes acerca do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, é mister salientarmos a importância de um educador que se preocupa em capacitar-se e aprimorar cada vez mais a sua prática pedagógica a fim de atender as necessidades dos educandos. Concernentemente a essa visão, devemos elencar também a importância de um docente aberto ao diálogo e que tenha como ponto de partida do seu processo de ensino a realidade dos seus educandos, estabelecendo entre eles uma relação de abertura à discussão e de proximidade.

Ademais, a partir das contribuições das entrevistas realizadas, foi possível observar como o ensino de Ciências da Natureza se enquadra às demais áreas do conhecimento, uma vez que o docente traz para a discussão objetos de pesquisa tangíveis ao discente, ou seja, quando os temas abordados pelo educador surgem da curiosidade ou da realidade dos educandos, tendo assim um sentimento ou valor agregado, a disciplina supracitada se torna uma ferramenta para a formação crítica e científica. Por conseguinte, temos a contribuição de Paulo Freire (2005), que enfatiza: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2005, p. 13). Em consonância com o autor, quando trabalhamos Ciências da Natureza, assim como algumas de nossas entrevistadas, partindo de um tema gerador que faça sentido aos educandos, eles constroem a capacidade de analisar, de observar, de refutar e de construir novos conhecimentos acerca da sua realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa teve, como objetivo geral, compreender as concepções pedagógicas que circundam as práticas de docentes que atuam na modalidade EJA, na rede de educação de Goiânia-GO, no que tange ao ensino de Ciências da Natureza, para que, em consonância, fosse possível mapear os aspectos gerais da EJA e também quais são os embasamentos e as concepções acerca do ensino praticado pelos educadores presentes nessa modalidade de ensino. Ademais, também tivemos por foco a observação de como o ensino de Ciências da Natureza vem sendo abordado na EJA, tendo em vista a importância dessa na formação do sujeito para a sua compreensão dos aspectos físicos e naturais do mundo que o circunda.

À luz do que foi proposto neste trabalho, ao delimitarmos o tema, elegemos uma base teórica sólida composta por autores como Freire, Vigotski, Saviani, entre outros. Isso se deveu ao fato de esses autores haverem vislumbrado os aspectos culturais e sociais que circundam a educação, bem como as necessidades específicas que cada educando carrega, não excluindo, desse modo, a sua cultura e os aspectos históricos do processo educativo do estudante.

Nesse ínterim, foi possível observarmos, a partir das contribuições e das considerações deste estudo, que as concepções pedagógicas que circundam as práticas dos docentes atuantes na modalidade EJA são distintas, possuindo cada professor o seu próprio perfil e suas particularidades metodológicas. Entretanto, vale reiterar que alguns professores, infelizmente, não todos, preocupam-se com a formação de um estudante que poderá intervir na sua própria realidade, sendo capaz, assim, de analisar e de criticar os aspectos sociais aos quais ele está inserido, bem como, proporcionar um ambiente de sala de aula na qual o estudante é um participante ativo.

Ante o que propomos como nosso primeiro objetivo específico referente ao processo de análise da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e considerar as variáveis nos perfis dos discentes, foi possível percebermos que os educandos chegam nessa modalidade de ensino desacreditados, com receios, com desejos em aprender e com dificuldades próprias. À luz dessa realidade e assim como discorreremos ao longo deste estudo, é necessário que o docente do EJA tenha uma prática pedagógica que, independentemente da realidade ou da especificidade trazidas pelo educando, possa acolhê-lo e compreendê-lo, propiciando-lhe assim possibilidades para a sua permanência nessa modalidade de ensino, bem como a sua formação integral.

Outrossim, com o nosso segundo objetivo específico pautado em vislumbrar os docentes da EJA e as suas formações quanto ao tempo de magistério, formação inicial, continuada e contínua, foi viável percebermos a importância de uma formação continuada e que possibilite ao docente embasamento para uma prática pedagógica potencializadora e de qualidade corroborando ativamente na formação do indivíduo. De acordo com o que pudemos analisar com este trabalho, a formação inicial nos cursos de licenciatura não contempla todas as necessidades que um professor terá para atuação em sala de aula. Sendo assim, é fundamental uma formação continuada que possibilite ao docente atualizar-se e desenvolver metodologias e ferramentas com o intuito de potencializar o ensino.

Ademais, ante a nossa proposta de terceiro objetivo específico, foi possível realizarmos considerações referentes aos referenciais teóricos que fundamentam as práticas pedagógicas de docentes na EJA e com isso há uma possibilidade em reiterar a importância da teoria e da prática enquanto itens indissociáveis. É necessário, igualmente, atentarmos-nos à prática docente, para que não sejamos tradicionalistas, porém, ao contrário, possamos delimitar como ponto focal da nossa prática a construção do conhecimento de forma coletiva em que o discente traga as suas experiências e seus desejos em aprender, e o docente possa criar um espaço educativo que proporcione a experiência, o relato, a construção e a desconstrução, sendo possível, a partir dessa realidade, construir seus próprios saberes.

Por conseguinte, ao delimitar nosso quarto objetivo, semelhantemente, foi possível, a partir das observações e dos relatos dos professores, perceber que a adequação no planejamento pedagógico é primordial, sendo necessário preparar todo o seu material didático a fim de potencializar aquilo que mais desperta interesse no educando e que faça sentido para a sua realidade. E no tocante ao Ensino de Ciências da Natureza, vimos algumas considerações e contribuições de autores que debruçaram-se em seus estudos a mostrar a importância do Ensino de Ciências à vida do sujeito, validando seus conhecimentos prévios ou os refutando a partir dos métodos científicos. Além disso, é importante ressaltar que Ciências é uma disciplina que pode ser vista nas diversas áreas da vida e no cotidiano, servindo assim de princípio à prática pedagógica docente e para a alfabetização do indivíduo.

Ademais, foi possível compreendermos ainda um pouco mais sobre as estratégias pedagógicas empregadas por esses docentes em sala de aula a fim de potencializar os conhecimentos dos educandos e o processo de ensino-aprendizagem. Assim, desvela-se que há concepções e maneiras de trabalhar o ensino à luz dos nossos referenciais teóricos que consideram o educando um sujeito ativo na construção do seu conhecimento, contudo,

também há práticas meramente tradicionais e conteudistas e que só tendem a desempenhar o papel de fixação de conteúdos para o educando.

Por fim, entendemos que o desenvolvimento deste trabalho é de extrema importância por retratar um vasto campo de atuação docente e que demonstra tantas potencialidades e fragilidades a serem discutidas. A EJA é uma modalidade de ensino que visa a oportunizar ao sujeito o acesso a uma educação digna e de qualidade, podendo contribuir com a sua formação intelectual, cultural, histórica e social. Por conseguinte, abordar o ensino de ciências na EJA nos possibilita abordar uma temática tão importante aos nossos docentes ao pensar quais metodologias podem ser utilizadas a fim de trabalhar a Ciências da Natureza juntamente às demais áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, tendo em vista o pressuposto de que é necessário partir de algo tangível ao educando e que faça sentido para ele.

Ademais, a importância em compreender as concepções que circundam a EJA nos possibilita pensar como deve ser a postura do educador frente aos desafios que serão enfrentados, podendo esse ser um incentivador dos seus educandos não apagando, dentro deles, seus sonhos, mas sim potencializando meios para que esses se tornem realidade.

À luz do que foi exposto e partindo das considerações dos nossos referenciais teóricos, compreendemos os educandos da EJA como sujeitos de direitos privados de uma educação na idade própria, sendo essa modalidade uma saída para atenuar tal revés. Em consonância a esse pensamento, acreditamos em uma educação que não descarte a história, a cultura ou os conhecimentos prévios dos estudantes, mas sim os leve em consideração, sendo assim, primordial, na EJA e no ensino de Ciências da Natureza, que o docente possa realizar adaptações e planejamentos próprios com o intuito de atender às necessidades específicas dos educandos. Nesse caminho, ansiamos que, a partir deste trabalho e das lacunas por ele deixadas, que outros pesquisadores possam debruçar-se sobre essa temática e que juntos possamos pensar, refletir e lutar pela manutenção dessa modalidade de ensino tão importante na vida de muitos discentes.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Telos, 2012.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2000.
- AULER, Décio. Movimento ciência-tecnologia-sociedade (CTS): modalidades, problemas e perspectivas em sua implementação no ensino de física. **Encontro de pesquisa em ensino de física**, v. 6, p. 268-271, 1998.
- BARRETO, Vera. Formação Permanente e Continuada. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-101.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Col. Polêmicas do nosso tempo. Editora Cortez, São Paulo, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).
- FREIRE, P. **Educação e política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. *In*: GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.
- GLADCHEFF, Ana Paula. Entrevista estruturada: uma eficiente técnica de aquisição de conhecimento explícito. **Pensamento & Realidade**, São Paulo, v. 13, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola—teoria e prática**. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LYRA, D. G. G. **Os três momentos pedagógicos no ensino de ciências na educação de jovens e adultos da rede pública de Goiânia, Goiás: o caso da dengue**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal De Goiás, Goiânia, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Viviane Briccia. **Fundamentos e metodologia do ensino das ciências da natureza**. Ilhéus: EDITUS, 2012.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

OLIVEIRA, Rita de Cássia, SCORTEGAGNA Andressa Paola. **Fundamentos Teórico Metodológicos na Educação de Jovens e Adultos**. Ponta Grossa-PR. 2011, 122 p.  
Disponível em: [www.seer.furg.br/momento/article/download/2440/2202](http://www.seer.furg.br/momento/article/download/2440/2202). Acesso em: 19 fev. 2015.

PAIVA, Jane; FERNANDES, Fátima Lobato. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. Ed. Esp., p. 25-42, 2016.

PARRAT-DAYAN, S. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética**. Passo Fundo: UPF, 2003.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, p. 49-67, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUSA, Ednaldo Carlos de. A importância do ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 38, 19 de outubro de 2021.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/38/a-importancia-do-ensino-de-ciencias-na-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 10 jul. 2022.

VILANOVA, R; MARTINS, I. **Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas**. Rio de Janeiro - RJ, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido o senhor (a) a participar da pesquisa intitulada: *Concepções de docentes acerca das práticas pedagógicas na EJA: um estudo de caso sobre o ensino de ciências da natureza. Esse estudo busca compreender as concepções pedagógicas que circundam as práticas de docentes que atuam na modalidade EJA, em uma escola da rede estadual de Goiânia-GO no que tange ao ensino de Ciências da Natureza.*

Realizarei com o (a) senhor (a), se me autorizar, entrevistas como forma de obtenção de dados para minha investigação, podendo essa ser gravada, também diante da concordância do(a) senhor(a). As informações levantadas por meio da entrevista serão posteriormente transcritas para possibilitar a análise dos dados. A concordância do(a) senhor (a) na participação dessa pesquisa é voluntária, livre e gratuita, não haverá nenhum tipo de pagamento e o(a) senhor (a) também não terá despesa durante a realização do estudo. É de garantia plena à pessoa colaboradora do presente estudo o sigilo de sua identidade e o anonimato das informações prestadas à pesquisadora. O(A) entrevistado(a) terá acesso à organização da monografia, antes da defesa, para que possamos avaliar o seu teor e autorizar sua divulgação oficial no trabalho de conclusão de curso. As fitas e/ou áudios gravados serão de minha inteira responsabilidade, não me estando autorizado o uso de terceiros para ouvi-las e/ou usar citações. As informações coletadas por meio das entrevistas serão tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação do colaborador no corpo do trabalho. Por isso, nomes fictícios serão utilizados. O senhor (a) tem plena liberdade de recusar sua participação na pesquisa, bem como de desistir da continuidade da mesma em qualquer etapa da investigação, não estando sujeito (a) a nenhum tipo de penalidade. O colaborador deve estar ciente de que os resultados dessa investigação poderão ser publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade. Acredito não surgirem impasses e nem futuros desconfortos ao participar desse estudo, pois este se dará de modo simples: pela realização de entrevistas e/ou questionários. Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou em qualquer aspecto de sua essência, e deseje obter informações sobre seu andamento ou opte pela desistência em sua participação, por favor, comunique sua decisão ao pesquisador Wanderson Silva Leitão por meio do e-mail: [wandersonsilva@discente.ufg.br](mailto:wandersonsilva@discente.ufg.br), ou do número de telefone: (62) 99558-7834

Dessa forma, CONCORDO em participar de forma voluntária da pesquisa intitulada: Concepções de docentes acerca das práticas pedagógicas na EJA: um estudo de caso sobre o ensino de ciências da natureza.

**Local e Data**

**Assinatura do Pesquisador**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto participar desta pesquisa.

Declaro também ter recebido cópia deste termo de consentimento.

**Nome do Participante**

**Assinatura do Participante**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Local e Data**

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B- ROTEIRO PARA ENTREVISTA ESTRUTURADA

- 1 – Qual é a sua formação (completa)?
- 2- Há quanto tempo você atua na Educação?
- 3– Na sua graduação (formação inicial) você teve alguma disciplina específica sobre a EJA
- 4 – Você possui alguma formação (Pós-graduação, qualificação, cursos, capacitações etc.) que sejam na área da EJA?
- 5 – Você atua ou já atuou em outras modalidades de ensino? Se sim, quais são as modalidades e etapas que você atuou?
- 6 – No que tange à sua prática pedagógica, caso atue na EJA e em outra modalidade ou etapa da educação básica, quais são as principais diferenças no planejamento das aulas para a EJA e para as outras modalidades?
- 7 – No que se refere à sua concepção, onde é mais complexa a atuação docente no que tange aos processos de ensino e aprendizagem: na EJA ou nas demais modalidades? Por quê?
- 8 –Quais teóricos fundamentam as suas concepções quanto às práticas na Educação de Jovens e Adultos?
- 9 - Quais são as principais práticas pedagógicas, metodologias e/ou abordagens didáticas utilizadas por você que facilitam a aprendizagem na área de ciências da natureza (ciências, química, física e biologia)?
- 10- Que conselho você daria para um professor recém-formado que atuará na modalidade Educação de Jovens e Adultos?
- 11) Quer acrescentar alguma informação a essa pesquisa a respeito sobre a EJA?