



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6544 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

O DOCENTE NA EJA: DA FORMAÇÃO AOS DESAFIOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA MODALIDADE

David Espinola Batista - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

Eduardo Jorge Lopes da Silva - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

O DOCENTE NA EJA: DA FORMAÇÃO AOS DESAFIOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA MODALIDADE

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo descreve um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento, de abordagem qualitativa e que tem por propósito analisar a prática avaliativa de professores de Ciências na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Aqui, propõe-se apresentar uma discussão teórica sobre a formação do professor de Ciências para a sua atuação nas turmas de EJA.

É importante iniciar essa discussão, destacando que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação marcada por lutas e movimentos sociais que visam a garantia do direito à educação aos sujeitos que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na fase idade/série dita como “regular” e a partir desta realidade, faz-se necessário que os professores sejam capazes de promover constantes reflexões sobre a sua prática docente, a fim de que seja garantido e promovido um ensino pautado nas especificidades dos alunos que compõe a EJA.

Assim, este estudo teórico, tem por objetivo traçar uma discussão entre a EJA e a formação de professor de Ciências, partindo-se da seguinte problemática: como se dá a formação e quais são os saberes necessários do docente de Ciência para uma plena atuação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?

2 O ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL: UMA VISÃO RETROSPECTIVA E CONCEITUAL

O ensino de Ciências no Brasil, é impulsionado a partir dos movimentos

escolanovistas, nos pós guerra, que adotava métodos ativos de participação dos alunos na construção do seu saber. Porto (2009) aponta que o: “aprender fazendo era a grande meta das aulas práticas. O aluno deveria ser capaz de ‘redescobrir’ o já conhecido pela ciência, apropriando-se da sua forma de trabalho – o método científico”. Observa-se assim, que o estudo da Ciência deveria ter, como base, as experiências dos sujeitos em confronto com o novo saber ao qual o mesmo deveria construir.

Em termos de legislação, a obrigatoriedade de oferta do ensino de Ciências nas escolas veio a partir da Lei de Diretrizes e Bases de Educação (Lei 4.024) de 1961, onde era defendido que a formação de todo e qualquer cidadão deveria ser composta de uma formação científica. De acordo com Porto (2009), os experimentos científicos abordados em sala de aula, promoveriam a tomada de decisões dos cidadão, já que esses permitiram o desenvolvimento do pensamento para a resolução de problemas.

Com o golpe militar de 1964, propostas estrangeiras acerca do ensino de Ciências, foram introduzidas no Brasil, objetivando-se a formação de cientistas, apesar disso, de acordo com Nascimento et al (2010), as práticas educativas eram incompatíveis com o Brasil, já que as atividades propostas incluíam levar neve a sala de aula.

Entre 1965 e 1990, observou-se uma grande movimentação nacional para promoção das Ciências. Destaca-se a criação de centros e fundações para o ensino de Ciências, a preocupação com a abordagem de temas relacionados a preservação do meio ambiente e o impacto de ações humanas e segundo Macedo (2004), diversas modificações curriculares foram realizadas, para a promoção de um desenvolvimento crítico, por partes dos estudantes, em relação aos conhecimentos científicos.

A partir da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), novas concepções sobre a educação foram aplicadas ao Brasil, e, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), novas propostas sobre o ensino de Ciências surgiram, onde o principal objetivo era que: “aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica” (BRASIL, 1997, p. 31). Assim, cabia ao professor a realização de aulas no campos de Ciências, que gerassem uma autonomia de ação e pensamento nos alunos.

De acordo com Krasilchik (2008), a independência intelectual dos discentes é promovida a partir do ensino de Ciências, uma vez que, esta vai além de uma formação ética e assimilação de conhecimentos. Bizzo (2007) corrobora com este pensamento e inclui a visão questionadora que as Ciências podem promover nos seus alunos.

No diz respeito ao docente, este deverá ser capaz de estabelecer em sua prática educativa, uma educação correlacionada às práticas sociais vigentes, de modo que seja posto em prática uma construção de conhecimento que sirva de base para uma democratização e construção de uma sociedade. (SAVIANI, 1997).

3 O DOCENTE NA EJA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSOR PARA ATUAÇÃO NA EJA E NAS CIÊNCIAS

Partindo-se do artigo 61 da Lei nº 9.394/96, tem-se que a formação docente precisará promover o atendimento em todos as modalidades e níveis de ensino, onde seja incluída a capacidade e habilidade de atuação na Educação de Jovens e Adultos. Ao formar homens e mulheres, deve-se buscar pela significação dos elementos apreendidos, tornando os aprendentes em detentores de conhecimento e de sua força para promoção de mudanças

sociais (FREIRE, 2000).

A EJA, em todas as suas políticas públicas, foi concebida como uma modalidade de educação de redenção, que objetivava uma reparação aos possíveis “prejuízos educacionais” dos sujeitos que não puderam estudar no tempo ou idade/série adequada. Por meio das Diretrizes Curriculares da EJA, apresentadas no Parecer/CEB nº 11/2000, é possível perceber a função reparadora da EJA e a necessidade da quitação da dívida social que a modalidade possui ao longo dos anos, já que, os sujeitos que a compõe foram responsáveis pela construção das riquezas do governo e de terceiros. Assim, pode-se afirmar que o ato docente e as metodologias aplicadas na EJA deverão ser específicas e isto requer do professor em formação, uma preocupação em adquirir tais conhecimentos e habilidades.

É no processo de formação inicial, que de acordo com Silva (2011), o professor será capaz de aprender as competências, elementos e saberes fundamentais para prática docente e, nesse sentido, Imbernon (2006) acredita que é na formação inicial que a construção de conhecimento pedagógico se dá, contribuindo para uma ação segura frente aos desafios do dia a dia escolar.

A partir da existência de professores capacitados a enfrentar as problemáticas educacionais existentes, temos uma tentativa de mudança no paradigma e prática educativa da sociedade contemporânea, assim, temo a importância e urgente necessidade do uso de novas tecnologias da educação e a aproximação das realidades pessoais dos alunos com os conteúdos estudados, sendo esta, de extrema relevância para EJA.

De acordo com o Parecer/CEB nº 11/2000:

[...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56).

Aos professores que atuam na EJA, faz-se necessário a preparação e qualificação contínua para uma atuação coerente com as constantes mudanças de sujeitos e situações ao qual a modalidade está sujeita. (LEITE, 2001). Nessa direção, Pinto (1986, p. 113) afirma que:

Compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade.

Partindo-se para o ensino de Ciências na EJA, é importante que sejam selecionados temas e problemas relacionados a vida dos alunos, como questões ligadas aos processos

naturais e as ações benéficas e malélicas do homem sobre a natureza (PIRES ET AL, 2001).

Para Cunha (2017, p. 35):

[...] o ensino de ciências tem como objetivo contribuir para que os educandos possam interpretar o ambiente através de uma visão includente do processo de ensino-aprendizagem, permitindo não só a apropriação dos conceitos puros e simples, mas amparados numa proposta de reflexão da ação humana sobre o meio, considerando elementos macro e micro, em que o educando também se enxergue como cidadão e agente modificador do meio em que vive.

Neste sentido, observa-se que os professores da EJA devem promover motivações em seus alunos para que eles continuem seus processos de escolarização e conscientização, sendo capazes de se tornarem cidadãos participativos e questionadores do meio social em que se inserem. Mas, para que isto seja uma realidade, necessita-se de professores com formações iniciais e continuadas que tenham habilidades para o trabalho com as características únicas do público da modalidade. Para ser professor da EJA, é necessário, durante a formação, ter uma vivência prática da realidade escolar na modalidade para que seja possível a realização de uma capacitação adequada, frente as limitações e precariedades formativas existentes (JARDALINO; ARAUJO, 2014). Vale destacar, que muitos docentes não atuam apenas dentro da modalidade EJA e esta realidade exige do professor um conhecimento teórico-prático preciso, para que seja possível separar a ação educadora na modalidade e no ensino “regular”.

Considerando que os alunos da EJA são dotados de saberes e experiências de vida, é de extrema importância que o professor de Ciências aborde seus conteúdos e temáticas de uma maneira que estabeleça uma mediação entre estes e conhecimentos adquiridos ao longo da vida dos sujeitos.

Nos PCNs da EJA temos que:

O processo de iniciação dos jovens e adultos trabalhadores no mundo da leitura e da escrita deve contribuir para o aprimoramento de sua formação como cidadãos, como sujeitos de sua própria história e da história de seu tempo. Coerente com este objetivo, a área de Estudos da Sociedade e da Natureza busca desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os educandos a compreender criticamente a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa. [...] Não é fácil definir o que é ciência, mas podemos identificar o espírito crítico como característica básica tanto das ciências sociais como naturais, ou seja, a busca de explicações não dogmáticas sobre os fenômenos, explicações que possam ser confrontadas com a observação e experimentação, com a análise de documentos ou com explicações alternativas. Neste sentido, mais do que a memorização de nomes e datas, o objetivo prioritário desta área de estudo deverá ser o desenvolvimento do espírito investigativo e do interesse pelo debate de ideias (BRASIL, 2001, p. 163-164).

Assim, para Chassot (2003, p. 22) é necessário “alfabetizar cientificamente aos homens e mulheres para que consigam não apenas entender o mundo em que vivem, mas também mudá-lo e, sonhadoramente, mudá-lo para melhor”. Em outras palavras, o docente pode permitir ao um aluno uma melhor compreensão de mundo ao promover a construção do conhecimento científico pelos alunos da EJA.

Para Leite (2001) os professores da EJA devem promover e estimular a participação crítica dos educandos, para que estes possam sair da condição de oprimidos e sejam sujeitos do seu aprendizado. De acordo com os professores da modalidade, um dos maiores desafios da atuação docente na EJA é a superação do medo do perfil de aluno que chega e que compõe a modalidade, uma vez que, segundo Barcelos (2009) estereótipos negativos são criados e isto causa, no professor, um pânico e insegurança. Aqui cabe destacar a importância de uma boa relação professor/sujeito, onde os saberes docentes deverão estar articulados com o contexto de trabalho que será vivido.

Dentro do processo de formação, tem-se a formação continuada, que funciona como uma ferramenta de construção da prática docente, já que, todo e qualquer professor passa por constantes mudanças e precisa, assim, adquirir novos conhecimentos de cunho pedagógico. É na formação continuada, que o docente busca novos caminhos para superação dos desafios de sala de aula. Em Leite (2001) temos essa formação continuada como uma forma de atualização, motivação e inspiração para crescimento pessoal como professor.

É por meio da formação continuada, que os docentes tem a oportunidade de qualificar-se em seus referenciais teóricos e práticas pedagógicas, o que torna o processo de ensinar e aprender mais dinâmico e capaz de promover avanços na educação. De acordo com Placco (2001, p. 26-27) a formação continuada é:

[...] um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Para uma plena atuação na EJA, precisa-se de um processo formativo que torne a prática docente próxima das necessidades e realidades dos sujeitos que compõe essa modalidade de ensino e isto requer do profissional, uma adaptação de metodologias e conteúdos, se comparado ao que ocorre no ensino regular. Ferreira (2009) afirma que muitos dos saberes adquiridos pelos docentes da EJA, ocorrem na vivência prática e na formação continuada, uma vez que, na inicial nem sempre são abordados os processos de ensino-aprendizagem de jovens e adultos.

Embora seja afirmado e reafirmado a necessidade de uma formação coerente e voltada para a atuação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ainda se observa, em muitos currículos de licenciatura, a inexistência ou fragmentação de componentes curriculares voltado para a abordagem da EJA. Ventura (2012 *apud* ALMEIDA; CORSO, 2014) em seus estudos, verificou a falta de abordagens teóricas e práticas sobre a modalidade na formação inicial dos professores. “Raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos” (VENTURA, 2012, p. 4).

Observa-se, nos últimos anos, reformulações curriculares em cursos de licenciatura, para que sejam incluídos na formação inicial, disciplinas referentes a Educação de Jovens e Adultos, porém, esse não é uma realidade a nível nacional, reforçando, assim, os constantes desafios para prática docente na EJA.

8 CONCLUSÃO

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem um grande papel na sociedade brasileira por promover a educação aos que não tiveram oportunidades anteriores por diversos motivos, e assim, faz-se necessário a presença de professores capacitados e sensíveis a atender as necessidades e especificidades desse público, para que seja garantida uma educação mínima de qualidade. Apesar disso, observam-se formações iniciais e continuadas fragmentadas para atuação na EJA, o que dificulta a prática docente exitosa e a garantia das construções dos conhecimentos por parte dos alunos. Com todo o exposto, cabe aqui apontar para a importância da luta pela inclusão da EJA nas formações das licenciaturas e nas Ciências, em conjunto com as vivências práticas na modalidade, que promovem uma melhor capacitação dos futuros profissionais já que, é na vivência prática que muitos conhecimentos são assimilados. Apenas com uma formação de qualidade que o docente será capaz de superar os desafios da modalidade.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 2ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BRASIL, CNE; CNE, CEB Parecer. CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/educação fundamental**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. **Proposta curricular 1º segmento educação de jovens e adultos**. Ministério da Educação 2001.
- CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. Unijui, 2003a.
- CUNHA, R. B. **O ensino de ciências na EJA e a aplicação de uma proposta de metodologia baseada na escola nova**. 2017. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- FERREIRA, L. **Retratos da Avaliação. Conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática docente**. 9. ed., Rio de Janeiro: Paz e terra. 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez editora, 2006.
- KRALSICHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008
- LEITE, N. R. D. Formação docente na atualidade. In: **A educação de jovens e adultos no município de João Pessoa: Tecendo reflexões**. João Pessoa: Editora UFPB, 2001. P. 71-76.

London: Sage, 2001, p. 229-266.

MACEDO, E. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do ensino de ciências. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 119-152.

NASCIMENTO, D. G. S; FERREIRA, I. S. **Alternativas para alfabetiza jovens e adultos**. Disponível em:< <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc4-6.pdf>>. Acesso em: 03. jul. 2020.

PLACCO, V. M. N. de S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-24.

PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

PIRES, C. M. C. et al. **Por uma proposta curricular para o 2º segmento na EJA**. In: Simpósio. 2001.

PORTO, A; RAMOS, L; GOULART, Sheila. **Um olhar comprometido com o ensino de ciências**. Belo Horizonte: FAPI, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, E. J. L. da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011. 430 f. Tese (Dourado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

VENTURA, J. **A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.