

FERNANDA JULIANA DA SILVA

**O ENSINO DE BIOLOGIA PARA JOVENS E ADULTOS: BUSCANDO
COMPREENDER ANSEIOS DE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Patrícia Claudia da Costa

FLORESTAL - MINAS GERAIS

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Universidade Federal
de Viçosa - Campus Florestal

T

S586e
2023

Silva, Fernanda Juliana, 1988-

O ensino de Biologia para jovens e adultos: buscando compreender anseios de estudantes do terceiro ano do ensino médio / Fernanda Juliana Silva. – Florestal, MG, 2023.

1 dissertação eletrônica (110 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Patricia Claudia da Costa.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Instituto de Ciências Biológicas e de Saúde, 2023.

Referências bibliográficas: f. 93-101.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvcaf.2024.002>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Biologia (Ensino médio). 2. Educação de jovens e adultos . 3. Material didático. 4. Currículos. I. Costa, Patricia Claudia da, 1974-. II. Universidade Federal de Viçosa. Instituto de Ciências Biológicas e de Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. III. Título.

CDD 23. ed. 570.7


FERNANDA JULIANA DA SILVA

**O ENSINO DE BIOLOGIA PARA JOVENS E ADULTOS: BUSCANDO
COMPREENDER ANSEIOS DE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, para obtenção do título de Magister Scientiae.


APROVADA: 01 de dezembro de 2023.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 FERNANDA JULIANA DA SILVA
Data: 10/03/2024 20:01:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

FERNANDA JULIANA DA SILVA

Autora

Documento assinado digitalmente
 PATRÍCIA CLAUDIA DA COSTA
Data: 11/03/2024 09:59:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PATRÍCIA CLAUDIA COSTA

Orientadora

***Aos meus pais,
que me incentivam em todos os momentos.***

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Gerson Chaves, que deu a oportunidade de ingressar no programa de mestrado como sua orientanda e me guiou nos primeiros passos desta jornada.

A Professora Patrícia Claudia, que aceitou que eu continuasse o trabalho sob sua orientação, sendo incrível e assertiva sempre. Por sua disponibilidade, partilha, dedicação e pelo estímulo e motivação ao longo deste percurso.

A instituição escolar que abriu suas portas para a realização do meu trabalho e aos diretores e especialistas que se colocaram à disposição para contribuir com o que fosse necessário.

Aos estudantes que participaram da pesquisa e a todos os meus alunos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho acontecesse.

A Camila Fabiano, que me ajudou na construção dos textos e organização do trabalho.

Aos meus irmãos e aos meus amigos próximos, pelo apoio incondicional nas decisões tomadas, pelos incentivos ao longo deste trabalho e pela motivação e força com que sempre me acompanharam.

Mesmo antes de iniciar essa jornada, muitas pessoas me apoiaram e incentivaram de variadas formas. A todas, o meu sincero agradecimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

SILVA, Fernanda Juliana da, M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2023. **O ensino de Biologia para jovens e adultos: buscando compreender anseios de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio**. Orientadora: Patrícia Claudia Costa.

Muitos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir os estudos no tempo regular buscam fazê-lo por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses estudantes levam para a sala de aula uma diversidade de histórias de vida, que acaba influenciando no aprendizado. Por se tratar de um público bastante heterogêneo, o trabalho na EJA exige do professor a sensibilidade para compreender potencialidades e limitações de cada estudante além do rigor e comprometimento com o currículo e com o ensino. Por meio de questionários e grupos focais, a pesquisa buscou conhecer o perfil dos estudantes de uma turma de Ensino Médio EJA em uma escola estadual da Superintendência de Pará de Minas a partir de suas percepções sobre o ensino e aprendizado de biologia e seus aspectos mais atraentes relacionados ao conteúdo e metodologia. Como objetivo, buscou-se identificar expectativas em relação ao futuro acadêmico e profissional, além de conhecer as impressões do grupo sobre a escola e ensino, ao final do curso, especialmente relacionadas ao componente curricular de biologia. A análise e interpretação dos dados seguiu os princípios da técnica de análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa confirmaram a heterogeneidade da turma, e indicou que a faixa etária não é o principal fator de divergência. Além disso, os estudantes indicaram interesses diferentes em relação os estudos e, por isso, apresentam expectativas e atitudes distintas. A impossibilidade de conciliar os estudos com o trabalho foi o principal fator que levou os jovens participantes a abandonarem o ensino regular. Outros fatores, como a dificuldade no aprendizado e a impossibilidade de acompanhar os estudos no período de ensino remoto, contribuíram para a migração dos mais jovens para a EJA. De forma geral, os estudantes declararam-se satisfeitos com o ensino ofertado, mas indicaram alguns pontos considerados insuficientes, sendo a adequação do tempo e do espaço escolar voltados para suas necessidades o mais apontado. Outra reivindicação foi a possibilidade de criação de um canal de comunicação e compartilhamento de materiais entre estudantes e professores a fim de disponibilizar conteúdo aos alunos

faltosos e servir como um espaço de esclarecimento de dúvidas. Sobre o ensino de Biologia, os estudantes indicaram interesse, apesar de considerarem a matéria difícil. Os estudantes ponderaram que o laboratório de ciências e a sala de informática deveriam ser utilizados nas aulas de Biologia o que, de fato, pode tornar o aprendizado mais interessante. Uma sugestão de material didático foi produzida considerando os apontamentos coletados na pesquisa.

Palavras-chave: Biologia, Jovens e adultos, Materiais didáticos, Currículo.

ABSTRACT

SILVA, Fernanda Juliana da, M.Sc. Federal University of Viçosa. December, 2023 **Teaching Biology to young people and adults: seeking to understand the desires of third-year high school students.** Advisor: Patrícia Claudia Costa.

Many young people and adults who did not have the opportunity to complete their studies on a regular basis seek to do so through the Youth and Adult Education (EJA) modality. These students bring a diversity of life stories to the classroom, which ends up influencing their learning. As it is a very heterogeneous audience, work at EJA requires the teacher to be sensitive to understanding the potential and limitations of each student, in addition to rigor and commitment to the curriculum and teaching. Through questionnaires and focal groups, the research sought to understand the profile of students in an EJA high school class at a state school in the Superintendency of Pará de Minas, based on their perceptions about the teaching and learning of biology and its most attractive aspects related to content and methodology. The goal was to identify expectations regarding the academic and professional future, in addition to knowing the group's impressions about the school and teaching at the end of the course, especially related to the biology subject. Data analysis and interpretation followed the principles of content analysis technique. The research results confirmed the heterogeneity of the class, and indicated that age group is not the main factor of divergence. Furthermore, students indicated different interests in relation to studies and, therefore, have different expectations and attitudes. The impossibility of reconciling studies with work was the main factor that led young participants to abandon regular education. Other factors, such as difficulty in learning and the impossibility of following studies during the remote teaching period, contributed to the migration of younger people to EJA. In general, students declared themselves satisfied with the education offered, but indicated some aspects considered insufficient, with the adequacy of time and school space focused on their needs being the most highlighted. Another demand was the possibility of creating a channel of communication and sharing of materials between students and teachers in order to make content available to absent students and serve as a space to clarify doubts. Regarding the teaching of Biology, students indicated interest, despite considering the subject difficult. The students considered that the science laboratory and the computer room should be

used in Biology classes, which, in fact, can make learning more interesting. A teaching material suggestion was produced considering the notes collected in the research.

Keywords: Biology, Young people and adults, Teaching materials, Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Comparação do quantitativo de estudantes matriculados na EJA presencial	15
Figura 2: Página do site Se Liga na Educação	38
Figura 3 - Esquema das etapas da pesquisa	46
Figura 4 - Gráfico Resposta dos estudantes à pergunta "Gênero"	58
Figura 5 - Gráfico Resposta dos estudantes à pergunta "Cor/etnia"	59
Figura 6 - Gráfico Resposta dos estudantes a questão " qual a sua idade?"	61
Figura 7 - Gráfico Resposta à questão: "Quanto tempo você ficou fora da escola?"	64
Figura 8 - Gráfico Resposta à questão:" Quais foram os motivos que levaram você a abandonar o ensino regular?"	65
Figura 9 - Gráfico Respostas a questão: "Qual a sua situação atual em relação....."	68
Figura 10 - Gráfico: Resposta à questão: "qual/is fatos lhe motivaram a completar os estudos na modalidade EJA?"	69
Figura 11 - Gráfico: Resposta à questão: "Qual o seu principal objetivo após concluir o Ensino Médio na EJA?"	70
Figura 12 - Gráfico: Resposta à questão: " Principal objetivo em relação ao trabalho, após concluir o Ensino Médio?"	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 O QUE É EJA?	13
1.2 QUEM SÃO OS ESTUDANTES DA EJA?.....	14
1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	16
1.4 OBJETIVOS	18
1.4.1 Objetivos específicos.....	18
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .	21
2.2 PROGRAMAS ATUAIS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	29
2.2.1 Programas Federais	29
2.2.2 Políticas Estaduais.....	32
2.3 CURRÍCULO E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	34
2.4 A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EJA	38
3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	46
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	48
3.2 PARA CONHECER AS NECESSIDADES E EXPECTATIVAS DOS PARTICIPANTES.....	49
3.2.1 Questionários semiestruturados aplicados aos estudantes.....	50
3.2.2 Desenvolvimento do grupo focal.....	52
3.3 Elaboração do material didático.....	54
4 ANÁLISE DE DADOS	55
4.1 PREPARAÇÃO DOS DADOS.....	55
4.2 O PERFIL DOS ESTUDANTES DA TURMA.....	57
4.2.1 Expectativas coletivas e individuais	72
4.3 ASPECTOS PEDAGÓGICOS	74
4.3.1 Percepção em relação à escola e ao ensino	74
4.3.3 Apontamentos dos estudantes sobre o ensino e organização da EJA	79
4.3.4 Impressões sobre o ensino de biologia.....	82
4.4 - ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE 01 – Levantamento do perfil dos Estudantes do 3º ano da EJA.....	102

APÊNDICE 02 - Questões para o direcionamento do Grupo Focal	104
APÊNDICE 03 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	107
APÊNDICE 04 - Produto Educacional.....	110

1. INTRODUÇÃO

Meu trabalho como professora teve início em 2014, quando ainda estava no último período do curso de licenciatura em ciências biológicas, na Universidade Federal de Viçosa *campus* Florestal. Mas muito antes dessa data, o gosto por ensinar e aprender já pautava minhas decisões, fazendo-me questionar sobre a importância do conhecimento para a sobrevivência e desenvolvimento pessoal, e me levando a participar de vários projetos na área da educação.

Minha primeira experiência com a educação de jovens e adultos (EJA) aconteceu em 2017 como professora contratada da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Essa modalidade possui uma organização diferente se comparada ao ensino regular, a começar pela possibilidade de o estudante cursar uma etapa (ano escolar) em seis meses.

Quando assumi as turmas, presumi que as diferenças entre as modalidades não seriam desafiadoras, já que durante o curso de licenciatura não tive nenhum componente curricular ou tópico que tratasse especificamente sobre a atuação docente na EJA.

Da mesma forma que a EJA foi esquecida na matriz do curso de graduação, ela seguiu sendo negligenciada na prática. Na escola que eu lecionava, todos os planos de curso eram orientados para o ensino regular, pois, segundo os professores mais experientes, “depois era só alterar a carga horária dos planos de acordo com a carga horária da EJA”. Assim, segui para o início das aulas, acreditando que bastaria resumir o conteúdo para adequá-lo à carga horária e estaria tudo certo.

Minhas poucas (e equivocadas) certezas sobre o ensino na EJA começaram a se desfazer no primeiro dia de aula. O contato inicial com o grupo foi bem difícil, pois muitos estudantes tinham idade superior à minha e manifestavam um certo preconceito em relação ao que eu, sendo bastante jovem, poderia ensiná-los.

Esses questionamentos passaram a fazer muito sentido para mim, pois percebi que a realidade da turma era diferente da minha e diferente das situações que já havia vivenciado como professora. Passado o primeiro contato, percebi que teria que enfrentar dois grandes desafios:

1º) encontrar uma forma de conquistar os estudantes para criarmos relações confiáveis;

2º) selecionar as metodologias de trabalho e os tópicos do extenso conteúdo de biologia para o primeiro ano do ensino médio para serem trabalhados durante o semestre.

O primeiro desafio foi vencido em pouco tempo, com o uso de vocabulário simples, diálogos leves sobre situações e vivências cotidianas e com o emprego da boa e velha paciência com os mais resistentes. Já o segundo desafio ficou cada vez maior à medida em que eu trabalhava algum conteúdo e tentava convencer os estudantes de que conceitos e palavras difíceis poderiam ser importantes para eles em alguma ocasião. Eu mesma me questionava sobre a real diferença que esse conhecimento faria na vida prática deles.

Desde 2017 sigo me questionando sobre a utilidade dos conteúdos de biologia para os estudantes. Será que devo me ater apenas à aplicação prática do conteúdo? Quais são os principais anseios dos estudantes em relação à esse componente curricular ?

Dessa forma, minha pesquisa, desenvolvida sob a coordenação da Professora Doutora Patrícia Claudia Costa, teve o intuito de investigar qual a percepção dos estudantes da EJA em relação ao ensino e aprendizado de biologia, e quais aspectos em relação aos conteúdos e metodologias são tidos como mais atraentes. Ao final do trabalho, é apresentada uma sugestão de material didático produzido a partir dos apontamentos da pesquisa.

Antes de aprofundarmos no desenvolvimento da pesquisa, apresentamos algumas informações que julgamos importantes para que o leitor possa compreender a relevância do trabalho.

1.1. O que é a EJA?

A sigla EJA é usada quando nos referimos a educação de jovens e adultos, modalidade de ensino da educação básica destinada aos estudantes que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental ou médio na idade adequada. Documentos mais recentes¹ incluem o público idoso a essa sigla, sendo assim, podemos associar a sigla EJA a educação de jovens, adultos e idosos.

¹ Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos para os Estados, Municípios e o Distrito Federal (CoEJA) (BRASIL, 2021-1) e o Caderno Pedagógico EJA Novos Rumos (MINAS GERAIS, 2021).

No Brasil, a EJA passou a ser tratada como uma modalidade especial de ensino a partir da década de 1940, mas desde o período colonial existe o interesse na alfabetização de jovens e adultos. Vale ressaltar que, no Capítulo 1, serão apresentados os momentos históricos e políticos da EJA.

A resolução CNE/CEB 01/2021 (BRASIL, 2021-2) estabelece que a EJA seja organizada em regime semestral ou modular (em agrupamentos de componentes curriculares ou áreas do conhecimento), em segmentos (correspondentes ao ensino fundamental e médio) e etapas, com a possibilidade de flexibilização do tempo para o cumprimento da carga horária exigida.

1.2. Quem são os estudantes da EJA?

Milhões de brasileiros não concluem a educação básica até os 18 anos, idade considerada adequada. Muitos desses, retornam às escolas em algum ano da vida, buscando completar seus estudos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) garante o direito de jovens e adultos ao ensino em cursos com especificidades próprias, que devem ser ofertados no ensino fundamental para pessoas com 15 anos ou mais e, no ensino médio, por aquelas com 18 anos ou mais (BRASIL, 1996).

A impossibilidade de frequentar a escola e concluir os estudos na modalidade regular, na maioria das vezes, não é uma escolha livre e consciente do estudante. Alguns pesquisadores no assunto como Gadotti (2014), Rêses (2017) e Silva (2019) apontam os fatores que levam as pessoas a abandonarem os estudos, estando as dificuldades de aprendizagem e/ou vulnerabilidade socioeconômica entre os principais motivos.

De acordo com o Documento Referencial para a Implantação das Diretrizes Operacionais da EJA nos estados, municípios e Distrito Federal – CoEJa (BRASIL, 2021-1), a taxa nacional de analfabetismo entre pessoas de 15 a 60 anos era de 6,6% da população brasileira até o ano de 2019. Apesar da taxa relativamente alta, os levantamentos do Censo Escolar entre os anos de 2016 e 2020 apontam para uma tendência de queda no quantitativo de matrículas na modalidade, ressaltando o fato de que muitos jovens e adultos podem deixar de concluir os estudos ou mesmo permanecerem analfabetos ou com baixíssimo nível de escolaridade.

A redução nacional no quantitativo de matrículas na EJA fica evidenciada quando comparamos os dados do Censo Escolar 2021 com os dados do Censo

Escolar 2022². No estado de Minas Gerais houve certo equilíbrio no quantitativo geral de matrículas, porém o número de estudantes matriculados no ensino médio segue em ligeira queda, conforme apresentado no quadro da Figura 1.

Figura 1 - Comparação do quantitativo de estudantes matriculados na EJA presencial nos anos de 2021 e 2022

	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Total	
	2021	2022	2021	2022	2021	2022
Brasil	1.486.870	1.412.276	898.577	767.983	2.385.447	2.180.259
MG	54.128	57.567	84.806	81.407	138.934	138.974

Fonte: Elaborado pela autora, 2023. Com base nos censos escolares dos anos de 2021 e 2022.

As dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19, especialmente nos anos de 2020 e 2021, podem ter contribuído substancialmente para a evasão escolar e, conseqüentemente, para a redução no número de matrículas. Os estudos estatísticos também indicam redução das matrículas nos anos finais do ensino médio. Esse é um indicativo de possível crescimento futuro na procura pela EJA, uma vez que muitos desses jovens buscarão concluir o ensino médio.

Vale refletir que a evasão não é um fenômeno atribuído totalmente à pandemia, embora possa ter acentuado os motivos. O estudo realizado por Mota *et al.* (2022) pontuou que são inúmeros os fatores que contribuem para que os jovens matriculados no ensino regular abandonem os estudos. Dentre eles, destaca-se a situação econômica precária, que leva os estudantes a trabalhar em tempo integral para se sustentar ou ajudar nas despesas da família, resultando em desinteresse, desmotivação, cansaço, defasagem idade-série e, por fim, na evasão escolar.

Esses fatos contribuem para a continuidade de uma demanda social ampla, complexa, diversificada e presente em todo o território nacional, fazendo com que seja

² De acordo com as informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o Censo Escolar é o Principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro na área, o Censo Escolar é coordenado pelo Inep e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. O levantamento abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional. O Censo Escolar é indispensável para acompanhamento da efetividade das políticas públicas.

necessária a promoção de políticas públicas educacionais que visem o atendimento de jovens, adultos e idosos que formam o alunado da EJA (BRASIL, 2021-1, p.12).

O perfil dos estudantes da EJA é muito diversificado, pois além da ampla faixa etária, os alunos apresentam trajetórias acadêmicas muito distintas e histórias de vida e concepções já construídas (BRASIL, 2001). Assim, o trabalho na EJA possui várias particularidades em relação ao ensino regular e, tanto no âmbito de políticas que organizam os sistemas de ensino, como na organização do planejamento pedagógico, as peculiaridades do público devem ser consideradas para que sejam feitas adequações necessárias a fim de lidar com as características educacionais específicas.

Outro fator relacionado à evasão de estudantes do ensino regular é a tendência a de juvenilização da EJA. Entende-se que o fenômeno tem como uma de suas causas a proximidade entre a idade compreendida dentro da faixa do ensino regular e aquela requerida para acesso à EJA, fazendo com que essa modalidade passe a ser uma alternativa vantajosa, ou seja, um caminho mais curto para conclusão da escolaridade básica (BRASIL, 2021 -1 p.14).

Embora haja essa tendência, ainda existe uma diversidade nas histórias de vida dos estudantes e variados motivos que os levaram a não concluir os estudos. Isso faz com que o trabalho na EJA exija metodologias, recursos didáticos e formas de avaliação apropriados para o processo de ensino/aprendizagem.

1.3. Justificativa da Pesquisa

Como foi apresentado nos tópicos anteriores, o trabalho docente voltado para o público da EJA deveria seguir metodologias diferentes daquelas praticadas no ensino regular. Porém, na prática, o ensino na EJA não recebe a devida atenção.

Para Soares (2008), a configuração histórica da EJA no Brasil leva as pessoas a acreditarem que essa modalidade de ensino deva ser rápida e sucinta. Diante da ideia de que o campo de atuação profissional é amplo e pouco definido, a formação dos professores geralmente é desvalorizada, dando a eles a sensação de que sua formação específica, embora necessária, não seja essencial. A inexistência de uma definição clara e pautada em documentos oficiais, é refletida na falta de parâmetros que possam delinear a formação do perfil de seus professores, constituindo um dos

fatores que dificultam a efetivação da EJA com qualidade (Soares; Pedroso, 2016, p. 257).

Bär *et al.* (2017) e Menezes (2017) indicam falhas na formação inicial e continuada dos professores de ciências e biologia. As pesquisas realizadas com egressos do curso de licenciatura em ciências biológicas afirmam que os formandos se sentem despreparados para o trabalho na EJA. Os egressos apontaram, ainda, a necessidade de um redirecionamento na construção de políticas efetivas e focalizadas, diretamente, para essa modalidade de ensino.

Para diversos pesquisadores da área, a melhor forma de oferecer um ensino de qualidade para os alunos da EJA é compreender suas especificidades e potencialidades e, também, identificar as reais expectativas em relação aos estudos. Por exemplo, Gouveia e Silva (2015) relatam que:

O professor de ciências deve estar atento e ter autonomia para selecionar o conteúdo a ser ministrado nas suas classes da EJA, pois esse conteúdo precisa estar de acordo com a realidade de sala de aula, as necessidades dos alunos e, em especial, com as expectativas de formação que os alunos apresentam. Para ter acesso a essas informações, faz-se necessário dar voz ao aluno em um exercício de reconhecimento do outro como parte relevante e do processo de ensino (Gouveia; Silva, 2015, p.756).

A falta de um método de ensino e de materiais didáticos que atendam as especificidades dos estudantes da EJA é colocada por Tonelli e Clevelares (2015) como um dos fatores que pode levar à evasão escolar. Para as autoras, o material didático não precisa ser o único recurso utilizado em sala de aula, mas desde que tenha sua linguagem adaptada de acordo com a faixa etária, pode atuar como um importante facilitador de leituras, atividades e ilustrações.

Em sua busca por materiais disponibilizados no Acervo EJA³, criado pelo Ministério da Educação (MEC), Mello (2013) destaca haver um esforço por parte dos professores e coordenadores pedagógicos em coletar e organizar textos e atividades de apoio à prática educativa em sala de aula. A maior parte dos trabalhos do acervo são destinados ao ciclo de alfabetização.

Os poucos trabalhos destinados a outras etapas de ensino tentam reproduzir o formato de livro didático. O autor chama atenção para a forma, às vezes precária, com

³ De acordo com o autor, o Acervo EJA foi criado pelo MEC em 2007 e reúne produções didáticas elaboradas no meio escolar, por docentes e estudantes, como expressão de suas formas de apropriação e elaboração do conhecimento escolar.

que esses materiais são construídos, mas ressalta que eles indicam algumas estratégias de produção utilizadas no meio escolar por parte de docentes que buscam superar as dificuldades de acesso aos materiais didáticos apropriados para a EJA.

A carência de diretrizes claras e de materiais didáticos acaba fazendo com que os professores tenham que adaptar o currículo e a metodologia de acordo com o que acreditam ser o mais adequado. Nossa pesquisa buscou compreender se o trabalho que vem sendo realizado está de acordo com as expectativas e interesses dos estudantes.

No desenvolvimento da pesquisa, buscamos encontrar respostas para as seguintes questões:

- Quais são as impressões e expectativas dos estudantes do terceiro período modalidade EJA em relação ao ensino e as possibilidades após conclusão do ensino médio?
- De acordo com as indicações dos estudantes, é possível construir um material que possa auxiliar os professores, especialmente os que trabalham no ensino de biologia?

Por meio dessas questões, buscaremos conhecer melhor a realidade e as expectativas do grupo de estudantes participantes da pesquisa antes de propor um material didático que possa contribuir para o ensino e aprendizagem do conteúdo curricular de biologia. Os objetivos apresentados abaixo elucidam melhor os caminhos da pesquisa.

1.4. Objetivos

O objetivo geral do trabalho é investigar quais as expectativas dos estudantes, especialmente quanto ao componente curricular de biologia, ao ingressarem na EJA para avaliar se essas expectativas foram, ou não, atendidas ao fim do ensino médio. Por fim, a partir dessas investigações, a proposta é construir um material didático que possa auxiliar o ensino e aprendizado do componente curricular de biologia.

1.4.1 Objetivos específicos

- Identificar as perspectivas dos estudantes participantes da pesquisa em relação às aulas e ao aprendizado de biologia;

- Identificar conteúdos que despertem maior interesse dos estudantes participantes da pesquisa e que possam ser mais enfatizados, seguindo o currículo proposto pelo programa EJA Novos Rumos (MINAS GERAIS, 2021);
- Relacionar e adequar os temas apontados pelos alunos como mais importantes e relevantes aos conteúdos propostos no currículo;
- Produzir materiais impressos e/ou digitais, que auxiliem o trabalho do professor nas aulas de biologia para alunos do terceiro ano EJA;

A pesquisa foi desenvolvida com os estudantes da única turma de terceiro período ensino médio na modalidade EJA de uma escola estadual localizada em Pará de Minas no estado de Minas Gerais. A escolha por alunos do terceiro período se justifica pelo grupo já ter cursado boa parte da última etapa do ensino para jovens e adultos. Dessa forma, esses estudantes têm mais chance de fornecer informações e dados a respeito das questões abordadas pela pesquisa, que foi organizada em três capítulos, a saber:

O primeiro apresenta nosso referencial teórico, que se inicia com um breve histórico sobre a EJA no Brasil, partindo do período colonial à configuração mais atual da modalidade, apresentando as legislações de programas de ensino vigentes especialmente para o ensino médio. Em seguida, é apresentada uma análise de publicações, que se aprofundam na questão da diversidade de público da EJA, explicitando em que medida a organização institucional e os critérios subjetivos influenciam no aprendizado e na satisfação dos estudantes.

No segundo capítulo, apresentamos a caracterização da pesquisa, os procedimentos e os métodos e referências utilizados na construção dos instrumentos de coleta de dados. Por fim, a análise e a interpretação dos dados obtidos é apresentada no terceiro capítulo, onde, a partir da descrição da análise dos dados, buscamos responder as questões de pesquisa, com apoio dos referenciais teóricos.

Por fim, tecemos considerações a respeito do percurso e do desenrolar da pesquisa, levando em conta as observações e as reflexões realizadas ao longo do trabalho, sendo o produto educacional gerado a partir da pesquisa apresentado como anexo.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Em *Epistemologia da Pesquisa em Educação (1987)*, Gamboa nos ajuda a compreender o objeto dessa pesquisa. O autor buscou desvendar as estruturas epistemológicas internas das pesquisas em educação, estabelecendo sua articulação com as condições sócio-históricas, levando em consideração a recuperação do contexto histórico, a ciência sobre os principais fatos, as políticas envolvidas e as produções acadêmicas. Neste capítulo, apresentamos uma revisão de trabalhos acadêmicos, planos governamentais de educação e outros documentos que contemplam a educação de jovens e adultos.

Buscamos, especialmente, informações referentes ao ensino médio na EJA e alguns textos que têm o foco no ensino de biologia nessa modalidade. A leitura e a interpretação desses textos nos proporcionaram um embasamento teórico para a construção da pesquisa, indicando alguns elementos que possibilitaram estabelecer um filtro epistemológico que, posteriormente, contribuiu para a análise e interpretação dos resultados.

A fim de ressaltar as contribuições para a constituição da educação de jovens e adultos como uma modalidade especial de ensino tal como é atualmente, retornamos a momentos relevantes da história do Brasil, quando, por diversas justificativas, a escolarização de jovens e adultos foi implementada e/ou modificada.

Mais adiante, abordamos alguns aspectos atuais, apresentando os principais programas de educação vigentes em âmbito nacional e estadual, que contemplam a EJA. Neste tópico, focamos na estrutura curricular e nas sugestões didáticas apresentadas nos programas.

Por fim, apresentamos algumas considerações baseadas em trabalhos de Barra e Lorenz (1986), Scortegagna e Silva (2006), Haddad e Di Pierro (2000), Takeuchi (2005), Freire (2011), Tonelli e Clevelares (2015), Gouveia e Silva (2015), Forte et al (2018), Silva (2019) e Mota *et al.* (2022) nos debruçamos em textos que tratam da organização da EJA na prática, suas metodologias individuais e coletivas e aspectos do uso de materiais didáticos desenvolvidos para a educação de jovens e adultos. Por fim, apresentamos um levantamento bibliográfico a respeito das produções acadêmicas que envolvem especialmente a prática docente e didática no ensino de biologia na EJA.

2.1. Breve histórico da educação de Jovens e adultos no Brasil

Muitos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir os estudos no tempo adequado, buscam fazê-lo por meio da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). O público atendido na EJA é bastante diversificado e exige dos professores metodologias de trabalho diferentes daquelas praticadas no ensino regular. Porém, historicamente, é comum a ideia de que a educação tardia tem a função de transformar um adulto analfabeto em um cidadão minimamente preparado para o mercado de trabalho. Assim, as necessidades e interesses dos alunos muitas vezes são negligenciadas em detrimento de um processo rápido que visa garantir a diplomação do sujeito.

Para Soares (2008), a configuração histórica da EJA no Brasil leva as pessoas a compreenderem essa modalidade de ensino como rápida e sucinta. Diante da ideia de que o campo de atuação docente na EJA é amplo e pouco definido, a formação dos professores geralmente é desvalorizada, dando a eles a sensação de que sua formação específica, embora necessária, não tão relevante.

A inexistência de uma definição clara e pautada em documentos oficiais, resulta na falta de parâmetros para a formação de perfil de seus professores, sendo este um dos fatores que dificulta a efetivação da EJA com qualidade (SOARES; PEDROSO, 2016). Muitas vezes, a desorganização na formação do corpo docente reflete na qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Scortegagna e Silva (2006) atribuem a falta de políticas públicas duradouras e efetivas ao “choque político e ideológico” causado por movimentos com interesses distintos na história da educação. Para as autoras, as lutas ideológicas e políticas, características de cada período, afetam as discussões e decisões em torno de propostas teóricas para a educação, trazendo consequências pedagógicas sérias para o processo educativo dos sujeitos que buscam a escola tardiamente.

A educação de jovens e adultos sempre sofreu interferências das mais diversas ordens, desde grupos econômicos e de intelectuais, além de ideologias político-partidárias e até mesmo de organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que sempre afetaram a oferta e os interesses relacionados a essa modalidade.

Desde o período colonial até o início do século XX, o ensino de jovens e adultos no Brasil era considerado como uma “caridade”, que conferia ao indivíduo o mínimo de capacitação social e funcional. Em sua origem, como destaca Menezes (2017), tinha caráter religioso, e ensinava por meio de princípios catequéticos, usando dessa prática para convencer os indígenas e negros escravizados a se submeterem ao trabalho forçado. Após a expulsão dos jesuítas até fim o período imperial, segundo Haddad e Di Pierro (2000), a oferta de ensino para esse grupo social desfavorecido seguiu sendo negligenciada.

Já nos primeiros anos da República no Brasil, com o início do desenvolvimento industrial, os analfabetos eram vistos como indivíduos que prejudicavam o desenvolvimento do país, pois eram incapazes de operar certas máquinas e equipamentos. Na época, o sistema impôs que cabia aos sujeitos buscar a alfabetização para se tornarem produtivos.

Com o início do século XX houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar este mal, o analfabetismo. Começou-se assim, a culpar as pessoas analfabetas da situação de subdesenvolvimento do Brasil. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmago destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país (Strelhow, 2012 p. 52).

Aliás, a capacitação da mão de obra segue como um dos principais objetivos da educação tardia. Na análise de Fávero e Freitas (2011), o propósito da educação de jovens e adultos é fornecer o pessoal necessário para os processos de produção, gerar e transmitir valores inerentes ao sistema capitalista e a subordinação de classes. Essa ideia é reforçada por Strelhow (2012), que ressalta que, mesmo nos tempos mais recentes, ainda não é dada a devida atenção ao desenvolvimento da educação brasileira, que sempre foi (e segue sendo) colocada em planos posteriores ao crescimento econômico e aos interesses das classes dominantes.

O ensino de jovens e adultos passa a ser tratado como uma modalidade especial de ensino, tendo sido incluído no plano de reestruturação da educação no Brasil, previsto pela Constituição de 1934, mas somente na década de 1940 veio a se firmar como um problema de política nacional (Haddad; Di Pierro, 2000). A partir dessa década, a educação de jovens e adultos passou a receber recursos governamentais

e, em 1947, foi instituído o ensino supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

A expansão da oferta de cursos supletivos foi acompanhada por alguns programas nacionais que visavam organizar essa modalidade de ensino. Criada em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) contribuiu para a criação de uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos.

Já o Serviço de Educação de Adultos (SEA), do mesmo ano, buscou reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Além de promover a articulação entre governos estaduais e municipais e de integrar os serviços já existentes na área, o órgão produzia e distribuía material didático (Haddad; Di Pierro, 2000 e Strelhow, 2012).

Os programas de alfabetização conseguiram atender, de certa forma, a pressão internacional e os projetos do estado, que também necessitava de qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho dos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal (Haddad; Di Pierro, 2000). Porém, as ações que ocorrem nesse período passam à margem das reflexões e discussões sobre o analfabetismo sobre um referencial teórico próprio para a educação de adultos no Brasil (Scortegagna; Silva 2006).

A organização pedagógica dos programas criados nas décadas de 1940 e 1950 passou a ser questionada, como coloca Strelhow (2012) e Menezes (2017), por constituir um método pedagógico que homogeneizava seus alunos sem a preocupação dos contextos em que estavam inseridos. Nessa época, foram criados guias de leituras contendo pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene. Fávero (2005) também faz uma observação crítica sobre o CEAA e as metodologias adotadas:

Desde a CEAA se percebe que escolas improvisadas, com professores improvisados, mesmo usando material didático específico, não dão conta de um processo educativo tão amplo. Em particular, o material didático desse período é muito pobre. As cartilhas distribuídas pelo Ministério da Educação foram elaboradas com base no chamado Método Laubach – parte do ABC, do a, e, i, o, u e apresenta algumas “historinhas” para adultos, quase uma transposição de conteúdos e modos de trabalhar típicos da escola primária para crianças. São curiosas as orientações do Ministério da Educação para os professores aplicarem o primeiro livro de leitura, denominado Ler, reproduzidas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos n. 20, de junho de 1947: “Todos os alunos terão o guia de leitura em mãos aberto na página

dois. Dizeis algumas palavras de encorajamento. Insistindo que a aprendizagem da leitura será fácil. Começareis por pedir que olhem para os desenhos da página. Aqui está uma Asa, embaixo está um Elo; depois uma Ilha. E depois? Obtidas as respostas, dizeis: lendo os desenhos, poderemos agora dizer: 'asa, elo, ilha, ovo, uva'. Pedireis a um aluno que repita essas palavras em voz alta e que os demais o acompanhem atenciosamente. Item B: todos sabem ler desenhos. Agora vamos ler as palavras. O desenho representa a figura de cada coisa. A escrita representa os sons de cada palavra. E assim por diante" (Fávero, 2005 p.3).

No final da década de 1950, a educação de jovens e adultos se fortaleceu e viveu o que os pesquisadores consideram como o ápice. Grande parte desse sucesso se deu pela organização de alfabetizadores inspirados na metodologia de ensino desenvolvido por Paulo Freire (Haddad, Di Pierro, 2000). Os autores contam que as ideias do professor Paulo Freire repercutiram no II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro em 1958. O evento foi marcado por uma mudança no pensamento dos educadores, que passaram a confrontar velhas ideias, tais como as de que o adulto analfabeto era um cidadão despreparado e ignorante, compreendendo, a partir de então, que a educação de jovens e adultos apresenta características específicas e requer um espaço próprio.

Apropriados da ideia de que deveria se evitar a reprodução das mesmas ações e mesmos conteúdos formais utilizados na educação infantil, foram criadas várias campanhas e movimentos de alfabetização, cultura popular e educação popular para adultos, como relata Fávero (2005). Alguns desses movimentos, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), além de emissoras de rádio e outros veículos de comunicação, se encarregaram da produção dos materiais didáticos com foco nas campanhas e programas de educação de adultos desenvolvidos.

Ainda de acordo com Fávero (2005), o Movimento Cultura Popular (MCP) ganhou força no Recife no final dos anos 1950. Na época, o prefeito Miguel Arraes convocou intelectuais importantes, tais como Paulo Rosas, Abelardo da Hora, Germano Coelho, Norma Coelho, Josina Godoy e Paulo Freire. Destaca-se, ainda, que o *Livro de Leitura para adultos do MCP* (Norma Coelho e Josina Godoy, 1962) tiveram grande importância para o programa de alfabetização do Recife, e foi modelo para outros locais.

As ideias de Paulo Freire inauguraram uma nova fase para a educação de jovens e adultos no Brasil:

Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo. O novo paradigma pedagógico baseava-se num novo entendimento de relação entre a problemática educacional e problemática social. Partindo das concepções do adulto educando sobre o mundo, através da reflexão e da ação, afirmava a relação dialógica educando/educador: os sujeitos se educavam por meio da problematização das situações concretas de vida de cada grupo de trabalho, desenvolvendo as suas visões críticas, ampliando suas visões de mundo, descobrindo a palavra cheia de vida e da sua experiência, inserida num contexto cultural que faz do homem sua própria humanidade ou desumanidade (Scortegagna; Silva 2006, P. 6).

Os movimentos populares ligados ao desenvolvimento das classes mais pobres se fortaleceram com as campanhas de educação rural e de combate ao analfabetismo de adultos dos anos de 1940 e 1950. Havia um compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como orientação da ação educativa para uma ação política (Fávero; Freitas, 2011). O desenvolvimento intelectual da população passou a fazer parte de uma agenda política por ser considerado um fator de melhoria para o desenvolvimento econômico do país.

As discussões a respeito de metodologias e ideologias para a educação, foram consideradas subversivas, tendo sido encerradas em 1964 com a instauração da ditadura militar no Brasil. Nesse momento, o Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes foram presos e os materiais didáticos apreendidos. Os movimentos populares, surgidos concomitantemente ao avanço das discussões sobre as novas formas de enxergar e praticar a educação também sofreu retaliações e desmantelamento.

A educação de jovens e adultos durante o período militar sofreu várias modificações e alguns retrocessos no que diz respeito ao caráter libertador dos sujeitos, passando a ser mais técnica e voltada para a alfabetização e preparação para o mercado de trabalho. A criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Fundação MOBRAF), em 1967, foi considerada a primeira iniciativa importante na educação de jovens e adultos. O programa tinha como objetivo promover atividades de alfabetização gerenciadas e controladas por representantes do estado, mas em convênio com instituições privadas.

A produção de materiais didáticos ficou sob a responsabilidade de empresas privadas, que reuniram equipes pedagógicas para produção de um material de abrangência nacional, apesar da conhecida diversidade dos sujeitos e das regiões brasileiras. Segundo Haddad e Di Pietro (2000), o MOBRAL foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem, sendo considerado um programa para formação rápida de recursos humanos sem possibilidade de continuidade dos estudos em educação escolar integrada.

A Lei Federal 5692 de 1971 tratou de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e estabeleceu o ensino supletivo. Voltado para maiores de 18 anos, que buscassem cursar o antigo 1º grau, e para maiores de 21 anos, que quisessem concluir o antigo 2º grau, o supletivo deveria abranger, desde a iniciação à leitura, escrita, princípios básicos matemáticos, como saber contar e a formação profissional definida em lei específica, até o estudo intensivo de componentes curriculares do ensino regular e a atualização de conhecimentos (BRASIL, 1971).

O ensino supletivo tinha a função de complementar o MOBRAL e de suprir a crescente oferta de educação continuada. De acordo com o Parecer 699 do Conselho Federal de Educação e Cultura (BRASIL, 1972), o programa deveria atender quatro frentes de ensino: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. Destacamos aqui a modalidade Suprimento, que tinha como objetivo ofertar oportunidades para o adulto de concluir o ensino de 1º e 2º graus no sistema educacional, em tempo reduzido se comparado ao ensino regular. Essa foi primeira vez que o ensino de componentes específicos do atual ensino médio foi regulamentado em uma legislação que contemplou o ensino de jovens e adultos.

Art.25- O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (BRASIL, 1971).

De acordo com Sant'Anna (2009), além do ensino presencial, os estudantes também poderiam contar com aulas semipresenciais ou à distância, utilizando recursos didáticos dos meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão, que incluíram projetos destinados ao ensino de jovens e adultos em suas programações. Também teve grande destaque no supletivo o intitulado ensino por

correspondência, em que o estudante tinha a possibilidade de realizar o estudo em módulos de acordo com sua disponibilidade de tempo.

A metodologia padrão empregada no Ensino Supletivo desconsiderava as características mais específicas de determinados grupos sociais, adotando um modelo de escolarização em massa. A ideologia do programa era bastante alinhada ao regime militar e tinha como objetivo a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento do país, formando mão de obra necessária para atender o mercado.

Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização (Haddad; Di Pierro, 2000 p.117).

Com o início da redemocratização, no final dos anos 1980, o caminho da educação de jovens e adultos continuou, em partes, sendo subsidiada por algumas grandes empresas de comunicação, que publicavam as teleaulas em seus canais.

Também teve destaque, nessa época, o retorno dos movimentos de educação popular. Registros históricos salientam que eles nunca deixaram de existir, mas saíram da clandestinidade e ganharam destaque junto aos movimentos estudantis, sindicais e pastorais. Haddad e Di Pierro (2000) destacam a participação dos movimentos populares pela educação de jovens e adultos na Assembleia Nacional Constituinte, que culminou na garantia do direito livre e gratuito à educação para o cidadão de qualquer idade, segundo o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Sendo um direito garantido por lei, houve um pacto entre governos municipal, estadual e federal para a destinação de recursos a programas de redução da taxa de analfabetos na população brasileira. O envolvimento de diferentes escalas administrativas nos programas de educação de jovens e adultos resultou na autonomia local para desenvolver práticas e experiências pedagógicas julgadas como mais apropriadas.

O extinto MOBREAL foi substituído pela Fundação Educar em 1985. De acordo com Scortegagna e Silva (2006) os projetos político-pedagógicos da Fundação Educar visavam, além da alfabetização, proporcionar ao estudante a continuidade da educação básica. Mesmo extinta no governo do presidente Fernando Collor de Melo, em 1990, a fundação deixou sua marca nos estados e municípios, que passaram a assumir a responsabilidade pela educação de jovens e adultos.

De acordo com a pesquisa realizada por Neto e Fernandes (2000), até o final da década de 1990, o ensino supletivo no Brasil obteve baixo grau de cobertura, já que a maioria das pessoas aptas a cursá-lo não estavam matriculadas no programa.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) inseriu a EJA como Modalidade de Ensino da Educação Básica. A LDB garante o direito à educação de jovens e adultos em cursos com especificidades próprias, que devem ser ofertados na etapa final do Ensino Fundamental para pessoas com 15 anos ou mais e, no Ensino Médio, por aquelas com 18 anos ou mais (BRASIL, 1996).

Apesar de ser a legislação nacional sobre educação vigente atualmente, a LDB diz muito pouco a respeito da EJA. Ao longo dos anos, houve algum esforço político e social para tentar regulamentar e organizar a educação de jovens e adultos. Por outro lado, os programas federais voltados para a educação de jovens e adultos sofreram várias perdas em favorecimento do ensino regular.

No final da década de 1980, foi criado o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que esteve em alta até o início dos anos 2000. De acordo com Costa (2008), o programa, idealizado por Paulo Freire, em exercício de sua função de Secretário Municipal de Educação na cidade de São Paulo, ganhou versões em vários estados e municípios. A criação do MOVA pretendia atender à reivindicação dos movimentos populares, que realizavam trabalhos voluntários da alfabetização de adultos, resultando em um modelo de educação que contava com a parceria entre a sociedade civil organizada e o poder público.

Gadotti (2014) explica que a metodologia MOVA traz como visão central a premissa de que a articulação e a mobilização social são tão importantes quanto a alfabetização, o que resultou em grandes parcerias com entidades que historicamente defendem a educação popular de jovens e adultos, marcando importante diferencial em relação a outros programas ou movimentos.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. De acordo com informações disponíveis no *site* MEC, o programa teve como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, a fim de contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil e despertar o interesse dos estudantes pela elevação da escolaridade, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizando.

O programa não estabeleceu um plano de educação, mas tinha como ação prestar apoio técnico e financeiro aos projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal. Um ponto interessante desse projeto é que o quadro de alfabetizadores deveria ser composto, preferencialmente, por professores da rede pública, embora profissionais de outros setores pudessem se voluntariar, pleiteando uma remuneração em formato de bolsa, conforme Rêses *et al.* (2017). Não obstante, citaram a precarização do trabalho docente como um dos fatores que levaram o programa ao insucesso.

Além disso, argumenta-se falta de esforço para a efetivação da alfabetização enquanto política pública de educação de jovens e adultos. Os autores mostraram que até o ano de 2013, a média nacional anual de matrículas na EJA estava caindo. De forma geral, o número de concluintes e alfabetizados que davam segmento aos estudos também caiu. As comparações numéricas demonstraram que o Programa Brasil Alfabetizado não estava cumprindo as expectativas de alfabetização e continuidade dos estudos gerados pelos documentos e propagandas.

O Programa Brasil Alfabetizado passou por várias reformulações e chegou a ser interrompido em 2017, mas voltou a ser implementado durante o Governo Bolsonaro, em 2022. No próximo tópico, apresentamos os programas e legislações mais atuais voltados para a educação de jovens e adultos. Embora não seja possível fazer uma análise plena desses programas, já que, no momento da pesquisa, eles estavam em fase de implantação, buscamos tecer algumas considerações a respeito deles.

2.2. Programas atuais voltados para a Educação de Jovens e Adultos

2.2.1 Programas Federais

Como foi apresentado no tópico anterior, os programas voltados para a educação de jovens e adultos vêm passando por constantes mudanças conforme as alternâncias dos governos, principalmente os federais. As questões políticas e administrativas impediram, por muitas vezes, a continuidade de programas que seriam potencialmente exitosos. Porém, por mais que um programa de educação seja bem elaborado, seu sucesso está relacionado ao entendimento e à execução na prática.

Quando buscamos compreender os anseios e necessidades dos jovens e adultos matriculados no ensino médio modalidade EJA e propor um material didático

que busque auxiliar os estudantes e o trabalho dos professores, entendemos que essa construção deva ser orientada por documentos oficiais vigentes em âmbito nacional e estadual.

Em 2021 o Governo Federal publicou, por meio do Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº1, de 28 de maio de 2021, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos alinhados à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos à Distância. Essa resolução foi mais bem explorada no documento referencial para implementação das diretrizes operacionais da educação de jovens e adultos para os estados, municípios e o Distrito Federal, lançado pelo MEC logo após a publicação do documento oficial.

De forma geral, esses documentos fazem algumas considerações sobre a diversidade de público atendido pela EJA e ressaltam a necessidade de estruturação, articulação, adequação e flexibilização das ofertas da modalidade nos sistemas de ensino. A resolução trata da educação de jovens, adultos e idosos nos dois ciclos do ensino fundamental e no ensino médio. Como o foco da pesquisa é o ensino de biologia no ensino médio modalidade EJA, apresentamos os principais itens da resolução e seus entendimentos relativos ao ensino médio.

A resolução CNE/CEB 01/2021 estabelece que a EJA seja organizada em regime semestral ou modular (em agrupamentos de componentes curriculares ou áreas do conhecimento), em segmentos (correspondentes ao ensino fundamental e médio) e etapas, com a possibilidade de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária exigida. Para o ensino médio, chamado também de terceiro segmento, a carga horária total mínima é de 1.200 horas organizadas em três etapas, com 400 horas por semestre ou módulo, objetivando a formação geral básica articulada com a formação técnica e profissional.

Assim como no ensino médio regular, os sistemas de ensino voltados para a EJA poderão se organizar em cinco itinerários formativos integrados, sendo até 960 horas destinadas à BNCC. Quanto às orientações pedagógicas para o Documento Referencial Coeja (BRASIL, 2021) propõe-se que o terceiro segmento da EJA siga o disposto na BNCC, contextualizando as diferentes áreas do conhecimento à realidade desses sujeitos.

As outras 240 horas são destinadas ao itinerário formativo escolhido, que podem ser: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas. A organização e oferta dos itinerários deverá ocorrer conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino de executá-los.

Ficou estabelecido também, que será oferecida aos estudantes do ensino médio EJA, a possibilidade de realizar os estudos na modalidade educação à distância (EaD), semipresencial ou presencial. É possível, nesse formato, o reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos da EJA presencial e os desenvolvidos no formato EaD. Contudo, tanto o Coeja (BRASIL, 2021) quanto o CNE/CEB 01/2021 fazem ressalvas ao ensino à distância, argumentando sobre as dificuldades de acesso à internet e a possível falta de conhecimento e habilidade que os estudantes podem vir a apresentar.

Ao mesmo tempo em que o ensino à distância se apresenta como uma estratégia interessante, graças à sua flexibilidade para gestão do tempo dos estudantes, ele pode aumentar a diferença de oportunidades entre os estudantes nascidos na era digital e os nascidos antes da expansão do acesso à aos recursos tecnológicos.

Mesmo apontando ressalvas e desafios, os documentos fazem um apanhado da situação extraordinária imposta pela pandemia de Covid-19 e ressaltam que a inserção das aprendizagens para e por meio de recursos digitais é uma necessidade e uma realidade para a educação de jovens e adultos.

Quando tratamos da flexibilização de oferta da EJA, a experiência de ensino remoto ou não presencial nos mostram que a flexibilização tem muitas facetas e a utilização dessa possibilidade, a partir de uma política híbrida, poderá favorecer e enriquecer as alternativas de recuperação e reforço educacional, cuja necessidade seja detectada em qualquer das formas de oferta anteriormente sugeridas. (BRASIL, 2021a, p. 17).

Em 2022, foi criado um decreto para a reestruturação do Programa Brasil Alfabetizado. O Decreto nº 10.959⁴ apresentou poucas alterações estruturais em relação aos formatos anteriores, com foco na adesão voluntária dos entes federativos e profissionais da educação, priorizando a alfabetização em localidades com grandes

⁴ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.959-de-8-de-fevereiro-de-2022-378984264>

índices de analfabetismo e incentivando a continuidade dos estudos dos egressos do Programa Brasil Alfabetizado.

A legislação federal destinada à organização da EJA demonstra certa priorização às etapas de alfabetização e letramento, para que sujeitos que não tiveram a oportunidade de escolarização na idade adequada estejam capacitados para exercer a cidadania.

Outra tendência observada nos documentos é o incentivo a programas de correção de fluxo para tentar reduzir a distorção série/idade no ensino regular, buscando reduzir ou evitar estudantes fora da faixa etária que possam migrar para a EJA, conforme observado no parecer CNE/CEB nº 1/2021.

[...] pode-se observar que o percentual dos alunos com 2 (dois) e 3 (três) anos de distorção, varia entre 25% (vinte e cinco por cento) e 30% (trinta por cento) nos anos finais do Ensino Fundamental e entre 25% (vinte e cinco por cento) e 36% (trinta e seis por cento) no Ensino Médio. Parece-nos precoce que este contingente de estudantes, não tão expressivo, passe a acessar a EJA como forma de nivelamento idade-ano, sem que se tente no ensino regular, outra alternativa que contribua para sua permanência e conclusão. (BRASIL, 2021 - b. p 19).

Porém, se há pouco menos de três décadas, as classes de EJA eram, quase sempre, hegemonicamente constituídas por adultos e idosos que procuravam a modalidade objetivando, sobretudo, a alfabetização, como indica Silva (2019). Atualmente, é comum que estudantes mais jovens passem a compor as turmas da EJA, principalmente no ensino médio, exigindo que professores e pesquisadores em educação se atentem para a amplitude da faixa etária e os consequentes desafios e oportunidades daí advindas.

2.2.2 Políticas Estaduais

No estado de Minas Gerais, a educação de jovens e adultos é orientada pela Resolução SEE no 2.843, de 13 de janeiro de 2016 (MINAS GERAIS, 2016), que dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da EJA por meio de cursos presenciais nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Assim como no CNE/CEB 01/202 (BRASIL, 2021-b), a resolução propõe que o curso presencial do ensino médio deva durar um ano e meio, organizado em três períodos semestrais com carga horária total mínima de 1.200 horas, sendo destinadas 40 horas para o componente curricular de biologia em cada período, com duas aulas por semana.

Além das aulas específicas do componente curricular biologia a proposta curricular da EJA propõe que os professores desse componente curricular, quando lecionada para o terceiro ano, atuem em conjunto com os professores de matemática e língua portuguesa e se envolvam nos conteúdos interdisciplinares aplicados à Diversidade, Inclusão e Mundo de Trabalho (DIMT). De acordo com a resolução SEE 2843/2016, essas atividades interdisciplinares devem ter carga horária de 100 horas/aula, e os estudantes deverão desenvolver projetos a respeito de temas transversais relacionados à diversidade humana e cultural, saúde, meio ambiente, mercado de trabalho, entre outros. O desenvolvimento do projeto proposto deverá ocorrer no período extraclasse, contando com a orientação dos professores nos horários determinados.

Apesar de, no primeiro momento, a proposta do DIMT parecer interessante, na prática ela pode encontrar alguns desafios, como a falta de definição de um momento pedagógico em que os professores dos componentes envolvidos possam planejar atividades interdisciplinares; a falta de uma estrutura adequada nas escolas para o desenvolvimento das atividades propostas e a incompatibilidade da carga horária para o desenvolvimento de trabalhos extraclasse, considerando as especificidades dos estudantes da EJA.

O Programa EJA Novos Rumos foi lançado em 2020 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, sob gestão do governador Romeu Zema (2019-) com o objetivo de reestruturar o ensino nas unidades de educação para jovens e adultos da rede estadual de educação, buscando aprimorar a modalidade e garantir o direito à educação aos que não tiveram acesso na idade própria.

Inicialmente, o programa lançou o Caderno Pedagógico EJA Novos Rumos que, de acordo com texto de apresentação constante na publicação, pretende apresentar aos educadores da rede estadual de ensino as melhorias trazidas na perspectiva da EJA Novos Rumos.

O material reconhece as especificidades e a necessidade de um trabalho distinto daquele realizado com e para turmas regulares voltado, portanto, especificamente para o público da EJA. Ainda que ressalte tais pontos, o programa não contemplou a elaboração de um currículo voltado exclusivamente para a educação de jovens e adultos, sugerindo que os professores selecionem os conceitos com base em documentos norteadores do currículo planejados para o ensino regular.

A priorização das habilidades para o desenvolvimento no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio EJA tem como referência o CRMG⁵, o CBC⁶ e as Matrizes Educacionais com foco em aceleração da aprendizagem e em conformidade com a BNCC⁷. Para o Ensino Médio, a priorização das habilidades contou com as contribuições de representantes de Professores-Referência do GT Educadores EJA de cada regional, e de Professores que compõem a Equipe Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de MG, na Diretoria de Ensino Médio e na Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (MINAS GERAIS, 2021, p.19).

Desde o lançamento, o programa realizou seminários não presenciais (webinários) para todos os professores, coordenadores e gestores da rede estadual de ensino. Foram ofertados também cursos na modalidade EaD destinados, preferencialmente, aos professores da EJA com o objetivo de apresentar os pressupostos do programa, bem como a organização do trabalho pedagógico, as estratégias de ensino e avaliação e o papel dos sujeitos (estudantes e professores) no desenvolvimento da modalidade.

Em sequência, foram lançados cursos para abordar aspectos necessários à compreensão do significado de competências e habilidades no contexto educacional e identificar o conteúdo a ser trabalhado nas competências e habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais.

As legislações federais e estaduais têm em comum a adequação da carga horária da EJA às propostas de reformulação do ensino médio, denominado novo ensino médio. Todas essas mudanças exigem adequação do planejamento discente, levando em conta que o que tem sido construído ao longo dos últimos anos pode contribuir para composição de sequências pedagógicas mais interessantes e proveitosas.

2.3. Currículo e orientações pedagógicas

Neste item apresentamos documentos e materiais digitais disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação do Governo de Minas Gerais voltados para a organização do currículo da EJA. Destacamos alguns aspectos relacionados ao conteúdo a ser ministrado, as orientações para o desenvolvimento pedagógico e os métodos de avaliação propostos nesses documentos.

⁵ Currículo Referência de Minas Gerais, 2018.

⁶ Currículo Básico Comum para o Ensino Médio, 2020.

⁷ Base Nacional Comum Curricular, 2018.

No item 4 do Caderno Pedagógico EJA Novos Rumos, intitulado *As aprendizagens na EJA - Priorização das habilidades - Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*, o parágrafo inicial descreve as premissas a serem consideradas na organização pedagógica:

Com o intuito de apoiar o processo educativo da EJA, considerando, a organização semestral do tempo de ensino e possibilitando aprendizagens significativas e contextualizadas e a formação integral do educando, foram priorizadas habilidades centrais para a aprendizagem - Anexo 1, prevista a progressão entre elas. (MINAS GERAIS, 2021, p.19)

Sobre essas premissas, teceremos aqui algumas análises e comentários. Iniciando pela definição de **aprendizagem significativa**, que é um termo que também aparece com frequência nos documentos estruturados do currículo e nas orientações pedagógicas materiais didáticos, Rogers (2001) declara que:

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (Rogers, 2001, p.1).

Assim, aprendizagem significativa é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo um sujeito autônomo e positivamente atuante na sociedade. De acordo com Ausubel (1980), esse tipo de aprendizagem deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Ausubel ainda afirma que, se não for significativo para o aluno, o conteúdo será armazenado de forma isolada e provavelmente esquecido em um curto espaço de tempo, pois dessa forma a aprendizagem ocorre de forma mecânica, às vezes eficientes para as avaliações tradicionais, mas ineficiente para o cotidiano do estudante.

Sobre a priorização do desenvolvimento das habilidades centrais, a BNCC classifica as habilidades em práticas, cognitivas e socioemocionais. Por sua vez, tais habilidades são relacionadas ao desenvolvimento de competências. Competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (MINAS GERAIS, 2021).

O trabalho focado no desenvolvimento das habilidades centrais de cada área do conhecimento está entre as premissas apontadas como indispensáveis para a organização do trabalho pedagógico no EJA Novos Rumos. O Programa propõe o

planejamento dos componentes curriculares baseadas nas *Habilidades Foco*⁸ previstas para cada etapa de ensino/componente curricular de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais. Os conteúdos, componente curricular de biologia relacionados a essas habilidades foram inclusive elencadas no roteiro para a dinâmica de grupo focal no Apêndice 02.

Os pressupostos metodológicos apresentados no caderno pedagógico do Programa vislumbram que o trabalho pedagógico oferecido aos estudantes da EJA deve abranger conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. O ensino deve ser individualizado, dispondo de metodologia específica e adequada ao público atendido, considerando os saberes e as experiências previamente conquistados pelos estudantes. Assim, cabe ao professor a utilização de metodologias ativas no desenvolvimento do processo educativo e incentivo ao protagonismo do estudante, a partir de práticas pedagógicas que favoreçam o trabalho colaborativo e o protagonismo.

Quanto às formas de avaliação da aprendizagem, a proposta é que elas tenham caráter diagnóstico, formativo, participativo, processual, contínuo e cumulativo, fazendo prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado do estudante sobre os quantitativos. Intervenções pedagógicas devem ser realizadas ao longo do processo para a retomada de aprendizagens não consolidadas.

Já o curso *Trilha Pedagógica EJA Novos Rumos – Ciências da Natureza e suas tecnologias*, que é a principal referência de currículo para as escolas do estado de Minas Gerais, ao apresentar estratégias de ensino, faz um chamamento à necessidade de um esforço comum dos professores de todas as áreas para formação de leitores autônomos.

No campo das ciências da Natureza, o programa propõe que o professor seja mediador das singularidades do discurso científico, da leitura e da interpretação da linguagem própria à cultura dos cientistas. Tendo elencado as habilidades, cabe ao professor escolher entre as diferentes possibilidades de abordagem metodológica, priorizando aquela que, naquele momento, coloca o estudante como sujeito central da aula. Cabe ao professor, ainda, desenvolver um trabalho didático que busque

⁸ O Anexo I do caderno pedagógico explica que as Habilidades Foco selecionadas para o ensino médio foram elaboradas a partir da seleção das habilidades essenciais dos Conteúdos Básicos Comuns - CBC que proporcionam o desenvolvimento de ideais-chave de cada componente curricular.

compensar defasagens de conhecimento no conteúdo, respeitando a distorção de faixa etária, mas seguindo as *habilidades foco* para cada etapa de ensino, conforme proposto na BNCC.

A proposta pedagógica é que os professores atuem como orientadores e mediadores do aprendizado, buscando facilitar a compreensão da linguagem científica e contribuindo para que os estudantes tenham autonomia na leitura e consigam compreender a linguagem científica. E, também, que as metodologias sejam alternadas para valorizar e favorecer as diversidades.

O estado de Minas Gerais passou a disponibilizar desde o ano de 2020, em virtude da pandemia, uma página virtual denominada *Estude em Casa*, que atualmente chama-se *Se liga na Educação*. Em princípio, a página disponibilizava videoaulas gravadas para auxiliar os estudantes no período de isolamento social. Com a melhora da situação pandêmica, a página continuou oferecendo materiais de apoio. De acordo com o site:

O Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA) é uma das ferramentas desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ele está sendo ofertado aos alunos da rede pública como alternativa para a complementação no processo de ensino e aprendizagem das aulas em Minas Gerais.

Porém, a página virtual não disponibiliza material voltado para a modalidade EJA. Como pode ser constatado na Figura 2, retirada do próprio site.

Figura 2: Página do site *Se Liga na Educação*.

Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens - 2022

O Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA) é uma das ferramentas desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ele está sendo ofertado aos alunos da rede pública como alternativa para a complementação no processo de ensino e aprendizagem das aulas em Minas Gerais.



Fonte: Extraído da página *Se Liga na Educação*. Disponível em <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/cadernos-mapa>. Acesso em 02/02/2023

Assim, constatamos que a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, mesmo sendo o único órgão responsável por oferecer o ensino médio na modalidade EJA na rede pública, apresenta uma proposta para a organização do currículo, sugere a organização pedagógica e a atuação do professor, mas não apresenta material de apoio para professores e estudantes.

2.4. A utilização de materiais didáticos na EJA

O conceito de material didático é entendido pela autora Denise Bandeira (2009) como sendo o produto pedagógico utilizado na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática. Já Santos *et al.* (2021) definem materiais didáticos

Como ferramentas que auxiliam o professor na mediação para a produção do conhecimento e consideram que os materiais ou recursos se adequam à dimensão cognitiva, à faixa etária e às concepções de ensino e aprendizagem partilhadas pelos professores que na mediação do aprendizado, que englobam as percepções sobre os sujeitos envolvidos nesse processo (Santos *et al.* 2021, p.15).

Barra e Lorenz (1986) apontam que os materiais didáticos são utilizados no Brasil desde os anos de 1830, exercendo grande influência não só no conteúdo a ser

ensinado, mas também na metodologia utilizada pelos professores. Até meados dos anos 1950, a maioria dos livros didáticos eram meras traduções de obras estrangeiras, que não apresentavam em seus contextos situações relacionadas à realidade do Brasil, principalmente em relação ao ensino de ciências.

A partir dos anos 1950, a produção de materiais didáticos para o ensino de ciências no Brasil foi impulsionada. Muito foi produzido em termos de livros, cadernos de orientação a professores e materiais de aplicação prática. Mas além de desafios políticos, o artigo publicado nos anos 1980 chama atenção para alguns fatos que impedem ou diminuem a qualidade de certos materiais didáticos, tais como a falta de recursos das escolas e o despreparo dos professores (Barra; Lorenz, 1986).

O material didático é um recurso que atua como um cursor para os trabalhos na sala de aula. Sabemos que não é o único recurso a ser utilizado, mas com ele temos leituras, atividades e ilustrações que seguem os níveis de aprendizagem de forma vertical e horizontal, ou seja, onde o aprendizado é exercitado e desafiado a transpor o nível. Para o público da educação de jovens e adultos não é diferente e esse material deve ser adaptado com linguagem e ilustrações de acordo com a faixa etária (Tonelli; Clevelares, 2015).

Em tempos mais recentes, os fatos apontados por Barra e Lorenz (1986) ainda persistiam e se somavam a outros, relacionados à desigualdade social, exclusão digital e diversidade do público atendido pelas escolas. Quando pensamos no público da EJA, os agravantes são ainda maiores, pois além das questões de ordem social comuns em todas as modalidades de ensino, ainda nos deparamos com uma série especificidades inerentes aos estudantes da EJA.

Por isso, um dos pontos que deve ser levado em conta ao elaborar um material pedagógico é a sua acessibilidade e sua versatilidade, ou seja, ele deve conter a chave para o aluno acessar o conhecimento e, ao mesmo tempo, promover a conciliação dos aprendizados com a sua realidade de vida. Ao se elaborar um material didático, é importante tentar prever como atender às expectativas do professor em sala de aula e às necessidades do aluno em suas atividades escolares e domiciliares (Bandeira, 2009).

Uma pesquisa de Takeuchi (2005), que analisou livros didáticos da EJA produzidos por duas editoras, observou que os livros eram estruturados a partir de materiais já existentes, configurando-se como versões resumidas e adaptadas de

outras coleções elaboradas para outra modalidade de ensino. Sendo assim, esses materiais não atendiam às expectativas dos professores e estudantes.

No desenvolvimento da pesquisa, Takeuchi (2005) percebeu, por meio de observações e conversas com professores e estudantes, que o objetivo dos estudantes da EJA é aprender. Assim, o conteúdo do livro didático elaborado para os estudantes do ensino regular e, mesmo os materiais que são adaptados para o público da EJA, não são compatíveis com a diversidade de experiências já vividas pelo público adulto.

Quanto a essa adaptação, Tonelli e Clevelares (2015) chamam a atenção para os cuidados de não incluir os estudantes em um grupo homogêneo.

Quando falamos de educação destinada a pessoas jovens e adultas, temos que tomar o cuidado de não generalizar esse público apenas como "não-crianças", e sim reconhecer os sujeitos situados no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea, que não puderam seguir o caminho da escolaridade regular (Tonelli; Clevelares, 2015, p.01).

Considerando esse leque de especificidades e diversidades, parece uma tarefa difícil para o professor elencar metodologias e recursos didáticos que sejam inclusivos e que contemplem as necessidades e expectativas de todos os estudantes.

Como exposto anteriormente, a descontinuidade de políticas voltadas para a organização do ensino na EJA, a falta de um currículo próprio e o descompasso das diretrizes pedagógicas que norteiem o trabalho dos profissionais da educação são fatos que interferem diretamente na qualidade do ensino.

Buscando contornar a falta de materiais didáticos voltados para essa modalidade de ensino, professores e pesquisadores desenvolvem e implementam materiais e metodologias de ensino da forma que acreditam ser mais adequada para os estudantes em questão.

O dilema em relação ao currículo e a ideologia a serem seguidos na EJA segue desafiando os educadores. Haddad e Di Piero (2000) concluíram que o século XXI iniciou com o desafio de encontrar caminhos metodológicos e práticos para que a educação continuada ajude a promover a redução de problemas de ordem cultural, tecnológica e econômica que assombram o Brasil desde a sua existência. Esses autores também reiteram que as dificuldades encontradas na EJA com relação a heterogeneidade dos estudantes podem ser acentuadas pela mudança de perfil dos jovens que buscam a EJA cada vez mais com objetivo de ganhar tempo.

Por outro lado, esse sistema de aceleração de aprendizagem pode favorecer o modelo econômico neoliberal, formando cidadãos com a qualificação mínima exigida pelo mercado de trabalho e acentuando as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, Scortegagna e Silva (2006) ressaltam que os desafios atuais da educação de jovens e adultos é retomar o ideal de democracia, fazendo com que os diversos setores da sociedade, negociem coletivamente seus interesses em relação à educação.

A pesquisa desenvolvida por Takeuchi (2005) aponta, ainda, que em um cenário escolar com maior grau de coesão entre a proposta político-educacional, treinamento docente e prática em sala de aula, os professores utilizavam os livros didáticos apenas como apoio para elaborarem as aulas. Esse cenário, “proporcionou aos estudantes oportunidades de participação ativa no aprendizado, de integração ao grupo e à comunidade, a despeito de terem ou não um livro a acompanhar” (Takeuchi, 2005, p.64).

Assim, a autora concluiu que as estratégias utilizadas no ensino são mais importantes na determinação do sucesso do que o próprio material utilizado, “o que reforça a ideia de que o livro didático pode ser usado como suporte, por professores preparados, não como muleta de professores despreparados” (Takeuchi, 2005, p.64).

Reichardt e Silva (2020) consideram que, na prática, cabe ao professor “tentar salvar” as políticas públicas pouco eficientes que promovem o acesso aos estudos, mas não prezam pela qualidade do ensino ofertado e nem pela permanência do estudante na escola.

A política garante o acesso aos estudos, mas não a permanência dos alunos. Cabe ao professor evitar a evasão escolar por meio de aulas interessantes, contextualizadas e significativas, que atendam às expectativas dos discentes. Aos alunos, cabe aproveitar as oportunidades e perseverar para atingir seus objetivos. (Reichardt; Silva, 2020 p.68)

As autoras ainda consideram que no sistema atual cabe ao professor da EJA conhecer cada aluno individualmente em seus aspectos emocionais, sociais e acadêmicos, a fim de prestar um apoio pedagógico que valorize os conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de sua vida tornando, assim, o conhecimento acadêmico acessível e compreensível, além de oferecer condições de buscar a continuidade dos estudos.

As asserções apresentadas corroboram com a ideia de que a coesão entre a política de trabalho da escola e o desenvolvimento do trabalho dos professores em sala de aula é mais importante que o próprio material a ser utilizado. Contudo, cabe

destacar que a maioria das instituições de ensino que oferecem a modalidade EJA, a exemplo do que acontece nas escolas da rede estadual de ensino, atendem concomitantemente o ensino regular, compartilhando não só o espaço físico como também a equipe pedagógica e os professores.

Assim, o ideal de planejamento voltado para as particularidades do alunado da EJA fica comprometido decorrência da necessidade de atender todas as demandas comuns às duas modalidades, além da questão da sobrecarga de trabalho dos profissionais.

Se por um lado, a medida que o professor adquire experiência na atuação como docente pode desenvolver habilidade para lidar com as diversidades do trabalho, incluindo a EJA, o tempo também pode levar a criação de vícios pedagógicos e extra pedagógicos baseados em concepções sociais e em currículos ocultos.

O paradoxo entre o currículo e a prática docente pode ser acentuado na EJA pela ideia de que o objetivo principal do estudante que busca essa modalidade de ensino é simplesmente obter um diploma. A qualidade da formação e a importância do conhecimento adquirido pelo estudante a vezes são negligenciados em detrimento da aceleração do ensino e reforçados pela concepção (por vezes equivocada) de que o estudante não precisará desse conhecimento, pois não dará prosseguimento aos estudos.

Magalhães e Ruiz (2011) fizeram uma análise sobre o estigma e o currículo oculto no processo de ensino e aprendizagem para alunos que historicamente são estigmatizados e apontam alguns aspectos intrínsecos da EJA e que impactam na formação do estudante. Os autores compreendem que a escola possui dois grandes objetivos, sendo o primeiro ligado ao currículo formal, que nada mais é que ensinar o conhecimento socialmente construído e acumulado pela humanidade ao longo de gerações e o segundo, que está relacionado com a função da escola como espaço ideológico, onde há reprodução social e cultural e predominância de um currículo que “pode se associar a construção das identidades, de forma mais precisa e ágil do que os discursos democratizantes presentes em documentos oficiais” (Magalhães e Ruiz, 2011).

Por outro lado, a ideia de que o professor deve desenvolver a própria metodologia de trabalho em diferentes turmas, pode colocar uma linha tênue entre a

prática pedagógica formal, baseada na formação acadêmica e no currículo a ser seguido e a **prática pautada em elementos extrapedagógicos**.

Forte et. al (2018) analisaram elementos da prática docente que podem ser considerados como extrapedagógicos, termo que os autores usaram para se referir a atos e juízos dos professores para com os estudantes revestidos de certa *cordialidade*⁹. Neste contexto, os professores utilizam-se da supervalorização dos saberes experienciais em detrimento dos demais tipos de saberes docentes. E durante a prática docente, a cordialidade é incorporada para legitimar preconceitos e visões estigmatizadas a respeito dos estudantes.

O trabalho de Forte *et.al* (2018) buscou expor algumas falas de professores sobre os estudantes e sobre os critérios de avaliação enraizados em diversas modalidades de ensino e especialmente, na EJA onde, como já mencionado anteriormente, existe a cultura de que o encurtamento do tempo de formação deve ser priorizado em detrimento da qualidade da formação do aluno.

Vimos que os professores externalizam seus saberes práticos a partir do instante em que realizam avaliações acerca dos alunos em momentos oficiais entre seus pares, como é o caso do Conselho de Classe. Por conseguinte, entendemos que as professoras expuseram em suas falas seus saberes experienciais, que estavam carregados de preconceitos e estigmas inculcados a partir de suas experiências vividas na família, na religião, na educação escolar e não escolar, na atuação profissional, enfim, experiências no contexto cultural de sua sociedade que lhes fizeram naturalizar e reproduzir o que aprenderam como *certo* e *bom*. Ademais, pode-se perceber como o abandono dos padrões formais de avaliação e a adoção de padrões cordiais ocorrem, fazendo os professores realizarem avaliações acerca do aluno em uma esfera privada, na qual levam em consideração fatores extrapedagógicos em detrimento de uma esfera pública, em que os fatores pedagógicos devem prevalecer. Inicialmente, uma diz que o aprovará por ser *bonzinho*, o que pode ser questionado da seguinte forma: os alunos das classes menos favorecidas não necessitam apreender os conhecimentos escolares, basta apenas que sejam comportados, o que garantirá que não sejam os *marginais* de amanhã, ou que não sejam os *revoltados* em seus empregos. Em relação à terceira, ela entende que o aluno deve ser aprovado por ser consciente de sua condição, o que não acontece com outro aluno que, talvez devido a seu comportamento e desempenho, é um *sem futuro* numa sociedade onde os valores dominantes – pensados e propagados pelas classes dominantes por meio de aparelhos ideológicos, como as emissoras de rádio e TV, a imprensa escrita, os *websites*

⁹ A definição de cordialidade de acordo com o artigo de Forte et al. (2018) é: Emprega-se a noção de cordialidade a partir da acepção de Sérgio Buarque de Holanda (1997), cujo conceito remeteria ao sentido exato e estritamente etimológico da palavra, servindo para expressar a estranheza em relação ao formalismo e ao convencionalismo social, tal como a aversão aos rituais e às hierarquias instituídas em bases formais – comportamento que idealmente deve predominar no regime burocrático, fazendo prevalecer, em seu lugar, a esfera do íntimo, do familiar, do privado, ou seja, a sobreposição da esfera privada sobre a esfera pública (Holanda, 1997).

e a escola – são implacáveis com as pessoas que se comportam de maneira *inadequada* (Forte *et.al*, 2018, p.12 destaque dos autores).

Enquanto as diretrizes e orientações pedagógicas propõem que o professor busque o atendimento individualizado aos estudantes, respeitando especificidades e histórias de vida, corre-se o risco, por outro lado, da adoção de critérios pouco definidos, estabelecidos conforme a vivência e preconceitos dos professores.

Da mesma forma que algum critério pautado pelo mau comportamento ou rebeldia de um estudante pode levar os professores a manterem um certo afastamento e pouco envolvimento com seu aprendizado e até mesmo a reprovação do estudante por “vingança”, as dificuldades cognitivas e defasagem de um aluno podem levar a crer que seria uma perda de tempo dedicar ao ensino individualizado de tal aluno, pois ele não teria condições de aprender e, ainda, poderíamos ter outro cenário, em que o aluno pode ser aprovado por “pena”.

Nos casos apresentados, a postura cordial do professor pode influenciar na vida escolar e no futuro do estudante. Paulo Freire observou na obra *Pedagogia da Autonomia* (2011), que o verdadeiro educador, consciente de toda a responsabilidade de sua função, deve prezar pelo respeito à autonomia e à dignidade de cada educando seja ele criança, jovem ou adulto. Freire aponta que o respeito às diversidades dos educandos e a rigorosidade metódica é um imperativo ético e não um favor da parte do educador.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 2011 p. 44).

Seguindo esse dilema entre o ideal da adaptação do planejamento das atividades e avaliação, considerando as especificidades dos estudantes e o risco de se utilizar de práticas *extrapedagógicas* para legitimar o trabalho adaptado/flexibilizado, recorreremos novamente à Paulo Freire no que diz respeito ao bom senso no ato de ensinar.

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quanto o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos. É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. (Freire, 2011 p.34).

Considerando que fatos que envolvem a organização, fatores culturais, sociais, políticos e pedagógicos afetam diretamente no ensino da EJA, o desenvolvimento da pesquisa buscou elencar indicativos das expectativas e impressões dos estudantes a respeito do ensino que lhes foi ofertado no ensino médio dessa modalidade.

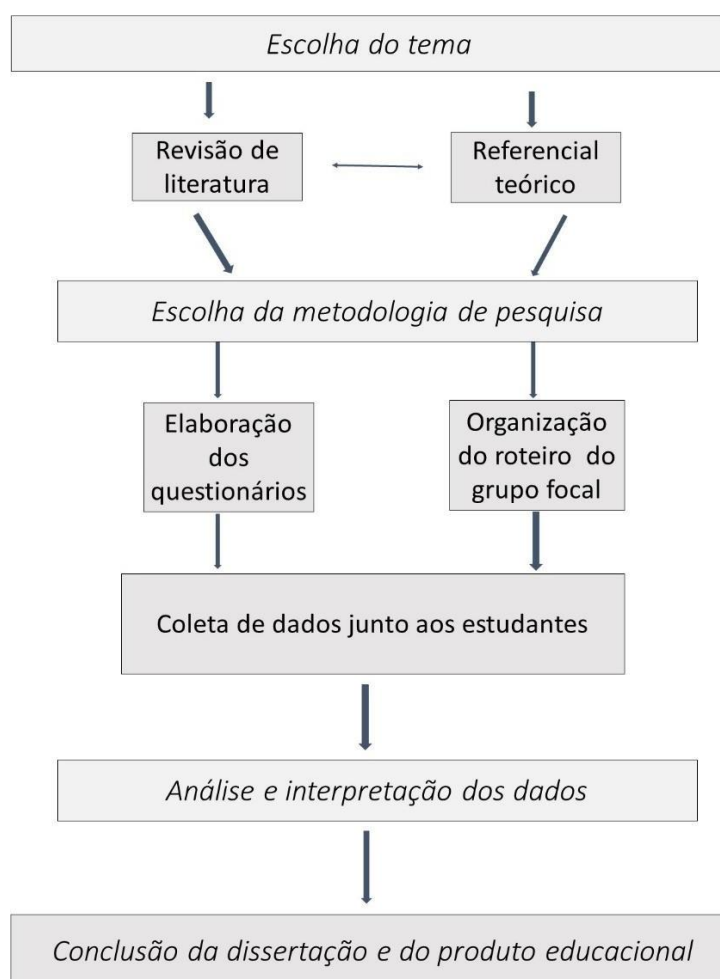
3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos e justificamos os procedimentos utilizados na investigação e os meios de coleta de dados.

O estudo investigativo em que procuramos identificar as necessidades e expectativas dos estudantes concluintes do ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos foi realizado com um grupo de estudantes do terceiro período do ensino médio da modalidade EJA.

Compreendendo os objetivos da pesquisa como uma investigação das expectativas dos estudantes sobre componente curricular biologia ao ingressarem na EJA e suas impressões sobre componente curricular ao final do ensino médio com a proposta de criação de material didático que possa auxiliar o ensino e o aprendizado de biologia, mostramos, na Figura 3, um esquema que ilustra as etapas da pesquisa.

Figura 3 - Esquema das etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

A pesquisa foi realizada em um acordo de cooperação com uma escola estadual que atende estudantes dos anos finais dos ensinos fundamental, médio regular e médio na modalidade EJA. A referida escola está localizada na cidade de Pará de Minas, região Centro-Oeste do estado de Minas Gerais, sede da Superintendência Regional de Ensino (SRE).

Antes do início da coleta de dados, o projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, sendo o parecer de nº 5.034.982, favorável à sua realização emitido em 13 de outubro de 2021.

Também foram observadas as exigências do Ofício SEE/SU nº. 20/2020 da Secretaria Estadual de Educação (SEE) (MINAS GERAIS, 2020). Esse documento é norteador de solicitações e autorizações de pesquisa em escolas da Rede Estadual de Minas Gerais e estabelece o passo-a-passo do fluxo de procedimentos que devem ser realizados para que pesquisas sejam autorizadas e reconhecidas pela Secretaria.

Uma das exigências do referido memorando é que a SRE tenha conhecimento dos resultados e considerações apontadas nas pesquisas científicas realizadas nas escolas da rede estadual de ensino para que possa pensar em ações futuras com o intuito em beneficiar, de alguma forma, o melhor desempenho das escolas estaduais.

Após enviada e analisada pela SRE, foi emitido um termo de cooperação entre a escola e as pesquisadoras para que a pesquisa pudesse ser realizada. Esse termo apela para que sejam observados os princípios éticos de sigilo e confidencialidade e, ainda, requer que os resultados sejam disponibilizados à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para uso em suas atividades na rede estadual de ensino.

Nos tópicos a seguir, descrevemos a metodologia e os métodos utilizados durante a realização da pesquisa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), ao descreverem os conceitos-base sobre a metodologia científica e a produção do conhecimento, salientam a diferença entre metodologia e métodos.

As pesquisadoras destacam que a metodologia envolve todo o caminho escolhido para se chegar ao objetivo proposto pela pesquisa, incluindo a escolha teórica adotada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo. Por outro lado, os métodos envolvem os procedimentos, as técnicas e os instrumentos utilizados na pesquisa.

Assim, no primeiro tópico, abordamos um pouco a caracterização teórica da metodologia adotada na pesquisa. No segundo tópico, descrevemos os procedimentos e os meios utilizados para a coleta de dados junto aos estudantes do terceiro período do ensino médio na modalidade EJA. No terceiro tópico, apresentamos os critérios adotados para a elaboração do material didático proposto e explicitamos como os professores participaram dessa avaliação.

3.1. Metodologia da pesquisa

De acordo com Moreira (2003), Gerhardt e Silveira (2009) e Coutinho (2013), as pesquisas qualitativas são apontadas como tendência na educação. Segundo esses autores, as pesquisas qualitativas são caracterizadas pela possibilidade de compreensão da totalidade de um fenômeno, enfatizando o contexto e o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências de um sujeito ou de um grupo.

Entendemos que nossa pesquisa se caracteriza como tal, uma vez que procuramos interpretar e compreender as ideias expressas pelos participantes da pesquisa dentro de um contexto como um todo, qual seja, atores envolvidos com o ensino e a aprendizagem na EJA.

Gerhardt e Silveira (2009) consideram que a natureza de uma pesquisa é aplicada quando tende a gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos.

Dentro deste contexto, consideramos nossa pesquisa como aplicada, uma vez que buscamos elaborar um material de apoio que tenha potencial para contribuir com a melhoria do aproveitamento de estudantes da EJA ncomponente curricular de biologia.

Nossa pesquisa buscou obter dados diretamente com o grupo de participantes, havendo contato direto entre pesquisadora e pesquisados. Assim, ainda de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), quanto aos procedimentos da pesquisa, que envolve os métodos selecionados para o desenvolvimento e a obtenção dos dados, podemos caracterizá-la como uma pesquisa de campo pois, na classificação proposta pelas autoras, constituem investigações que buscam a coleta de dados junto a um grupo de colaboradores que possuem relação direta com o objeto da pesquisa.

A escolha de um paradigma para nortear os métodos adotados e as discussões a respeito dos resultados obtidos se deu após comparação entre os objetivos da pesquisa, as caracterizações apresentadas anteriormente e as concepções teóricas dos principais paradigmas indicados. Segundo Borges e Dalberio (2007), as pesquisas em educação no Brasil são geralmente orientadas por um desses três: o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético.

O modelo do materialismo histórico-dialético considera a concepção dialética da realidade natural e social. A historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo situam o problema dentro de um contexto complexo (Borges; Dalberio,2007 p.8).

Nesse trabalho, alinhamos a estrutura da pesquisa ao paradigma do materialismo histórico-dialético, que está alinhado às ideias sobre a importância do conhecimento do contexto histórico para o desenvolvimento da consciência de classe e da autonomia dos sujeitos. Esse modelo também está de acordo com o objetivo da pesquisa no que diz respeito à compreensão do perfil dos estudantes e os seus anseios em relação aos estudos.

Na atualidade, aguça-se o vigor analítico das teorias críticas, denunciando as desigualdades subjacentes a essa ilusão igualitária. Ao contrário do que afirmava o positivismo, percebe-se que o pesquisador está marcado pela realidade social, toda observação está possuída por uma teoria, e o texto (relatório final da pesquisa) não escapa a uma posição no contexto político, e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante (Borges; Dalberio,2007 p.8).

Nos tópicos a seguir, descrevemos os procedimentos adotados para a coleta de dados junto aos participantes do estudo.

3.2. Para conhecer as necessidades e expectativas dos participantes

Na primeira etapa da pesquisa buscamos conhecer as expectativas dos estudantes da EJA, especialmente em relação ao ensino de biologia, quando eles iniciaram os estudos nessa modalidade de ensino, e entender as impressões dos estudantes ao final do ensino médio.

As investigações a respeito das expectativas e a satisfação dos estudantes foram construídas com base nas indicações de Dutra e Matos (2020) e Lemos (2011). Essas autoras sugerem que a avaliação do nível de satisfação dos estudantes, após as devidas análises, pode contribuir para a promoção de iniciativas bem-sucedidas, o

aperfeiçoamento de práticas e o desenvolvimento e aprimoramento de metodologias de trabalho.

A escolha por estudantes que cursavam o terceiro período do ensino médio na modalidade EJA deu-se pelo fato de que eles provavelmente já cursaram o primeiro e segundo período na mesma modalidade e possuem mais informações para responderem às perguntas.

Inicialmente, foi realizada uma conversa com os estudantes para a apresentação do projeto de pesquisa e esclarecimento de possíveis dúvidas. A participação voluntária na pesquisa foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 03). Esse documento apresentou aos estudantes informações detalhadas sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados, os riscos e os benefícios sociais que podem estar associados à participação voluntária.

Vale salientar que de acordo com o estabelecido na LBD (BRASIL, 1996), somente pessoas maiores de 18 anos podem ser admitidas no ensino médio na modalidade EJA; sendo assim, todos os estudantes estavam aptos a decidir por si só sobre a aceitar, ou não, participar da pesquisa.

A pesquisa com os estudantes foi realizada em duas etapas: na primeira, o instrumento de coleta de dados adotado foi a aplicação de questionários semiestruturados¹⁰. Em seguida, foi utilizada a técnica de grupo focal. Os procedimentos e critérios utilizados para a construção dos questionários e a condução da sessão do grupo focal estão descritos a seguir.

3.2.1 Questionários semiestruturados aplicados aos estudantes

Como mencionado anteriormente, o perfil dos estudantes de uma mesma turma de EJA costuma ser bastante diversificado. Esse fato deve ser considerado durante o trabalho pedagógico e na construção das relações pessoais com os estudantes. A utilização de questionários semiestruturados foi a metodologia para a coleta de dados

¹⁰ Segundo Diniz *et. al.* (2011) o questionário semiestruturado que mescla questões fechadas e abertas, possibilitando a obtenção simultânea de dados qualitativos e quantitativos.

escolhida para o levantamento de informações pessoais junto aos estudantes do terceiro período do ensino médio EJA.

A opção por esse instrumento de coleta vai de encontro com as ideias de Gerhardt e Silveira (2009) que explicam que os questionários permitem levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa. Além disso, o uso de questionário é uma ferramenta mais prática em pesquisas realizadas com muitos participantes por dispensar a presença do pesquisador durante a obtenção das respostas por meio deste instrumento.

Considerando essas informações, na primeira etapa da pesquisa, utilizamos um questionário semiestruturado (APÊNDICE 01) para obtermos um breve levantamento de informações pessoais do estudante para traçar um perfil individual e da turma. De acordo com uma pesquisa similar realizada por Ramos e Stival (2012), que buscaram relacionar o perfil de estudantes da EJA com suas percepções sobre educação e mercado de trabalho, é importante conhecer o perfil dos estudantes para que os professores e os cursos de formação de professores possam conhecer e se aprofundar sobre o aluno da EJA e suas relações sociais.

Esse questionário foi constituído por questões de natureza descritiva que, de acordo com Manzato e Santos (2012) buscam conhecer e identificar as representações sociais e o perfil de indivíduos e grupos, trabalhando sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade.

Para facilitar o entendimento dos participantes e padronizar os roteiros da pesquisa, em algumas questões que utilizamos diretamente ou fizemos menção ao termo “ensino”, tivemos o intuito de obter informações também a respeito da aprendizagem. Para essa escolha de termo, nos valem das considerações feitas por Moreira (2003) em relação as pesquisas em educação, como o mencionado no trecho a seguir:

Como sugere o próprio nome, a pesquisa em ensino tem como foco o ensino. Todavia, embora não haja, necessariamente, uma relação de causa e efeito entre ensino e aprendizagem, não faz muito sentido falar em ensino sem relacionar essa atividade a de aprender. Ou seja, o ensino tem sempre como objetivo a aprendizagem e, como tal, perde significado se for tratado isoladamente. Entretanto, aprendizagem é uma atividade idiossincrática que pode não ser consequência necessária do ensino recebido. (Moreira, 2003 p.4).

Todos os estudantes matriculados e frequentes na turma de terceiro período da EJA que se disponibilizaram a participar da pesquisa, foram convidados a responder

o questionário. A aplicação foi realizada durante uma aula de biologia, no dia 16 de novembro de 2022. Os estudantes tiveram o prazo de uma aula de 50 minutos para responder. Durante todo esse tempo, a pesquisadora ficou presente na sala de aula para sanar possíveis dúvidas.

Levando em consideração que os estudantes da EJA, muitas vezes, ficam impossibilitados de participarem das aulas por diversos motivos, aqueles que faltaram no dia da aplicação do questionário, mas demonstraram interesse em participar da pesquisa, tiveram a oportunidade de responder o questionário em outro momento.

Para complementar as informações obtidas pelo questionário e aprofundarmos no conhecimento das expectativas e satisfação dos estudantes em relação ao ensino de biologia na EJA, utilizamos a técnica de grupo focal cujo detalhamento e os procedimentos estão detalhados próximo tópico.

3.2.2 Desenvolvimento do grupo focal

Além de prosseguir na investigação a respeito da satisfação dos estudantes em relação à EJA, o grupo focal abordou temas relacionados às expectativas e a satisfação dos estudantes em relação ao ensino na EJA de forma geral, e especialmente, em relação ao ensino de biologia.

A utilização de uma entrevista semiestruturada foi a forma de coleta de dados por nós escolhida, pois, segundo Gerhardt e Silveira (2009), nesse tipo de entrevista o pesquisador organiza um roteiro sobre o tema que está sendo estudado, mas considera outras falas do entrevistado e possíveis desdobramentos sobre o tema.

Pedrozo e Lima (2010) afirmam que na entrevista semiestruturada é possível revelar as questões ocultas do problema da pesquisa e definir formas amplas para a interpretação do fenômeno para compreender os sentidos menos aparentes, como procuramos proceder.

Para Minayo et.al (2018) o grupo focal é uma técnica de entrevista em grupo fundamentada na capacidade de interação e na troca de opinião entre os participantes. Diferente de outras técnicas como questionários e entrevistas, o grupo focal coleta opiniões ou narrativas coletivas. O termo focal assinala que se trata de um encontro para aprofundamento em algum tema (o foco), para o qual a lente do pesquisador está apontada (Minayo *et al.* 2018, p.14)

De acordo com Ressel et.al (2008) o grupo focal como técnica de pesquisa, utiliza sessões grupais de discussão, centralizando um tópico específico a ser debatido entre os participantes e se apresenta como um método adequado quando o objetivo é emergir em diferentes pontos de vista sobre um tema. A técnica facilita a interação grupal e a compreensão das impressões ou comportamento de um grupo.

Entendemos que para chegarmos a uma melhor compreensão das expectativas dos estudantes a técnica de grupo focal foi a mais adequada por permitir a manifestação livre dos alunos. Seguindo os procedimentos realizados por Ressel et.al (2008), para mantermos um certo foco no tema central, foi construído e utilizado um guia (APÊNDICE 02) que serviu como um esquema norteador, sistematizando as questões. A ideia da necessidade de criação de um guia ou roteiro é reforçada por Minayo:

A técnica deve ser aplicada mediante um roteiro que vai do geral ao específico, em ambiente não diretivo, sob a coordenação de um moderador que seja capaz de conseguir a participação e o ponto de vista de todos e cada um dos participantes, explorando o que há de original nos entendimentos e nas controvérsias, aprofundando-os (Minayo *et al.* 2018, p. 14).

O guia foi organizado em dois blocos de questões, a saber:

- O primeiro buscou identificar, de forma geral, quais as impressões dos estudantes em relação ao ensino na EJA.
- O segundo bloco abordou questões específicas em relação ao componente de biologia.

O questionário contou com questões elaboradas a partir de orientações constantes no Caderno Pedagógico do Programa EJA Novos Rumos (MINAS GERAIS, 2021), caso das questões 4, 5 e 6. O referido Programa, bastante detalhado no Capítulo 1, propõe o planejamento dos conteúdos curriculares baseadas nas *habilidades foco* previstas para cada etapa de ensino/componente curricular, de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais. Assim, algumas habilidades foram elencadas na questão 4 e os conteúdos sugeridos para o 3º período do ensino médio foram abordadas na questão 5.

Quanto às metodologias e formas de abordagem, o Caderno Pedagógico sugere que o planejamento da aula recorra a metodologias de ensino adequadas para a faixa etária e fase de vida dos estudantes. Assim, as *habilidade foco* apresentam, em sua estrutura, aspectos que permitem fazer escolhas de diferentes metodologias

que têm como objetivo colocar o estudante como protagonista. A questão 6 apresenta algumas ferramentas metodológicas que são comumente utilizadas por professores, assim acreditamos que os estudantes teriam melhor condição de identificar aqueles que mais lhes parecem interessantes.

Para a realização da dinâmica em grupo foram utilizadas duas aulas de 50 minutos. Para facilitar a conversa e criar um clima mais informal, os estudantes foram convidados a se sentarem em círculo, facilitando também o contato visual entre todos. Os procedimentos práticos de realização da entrevista seguiram o que foi realizado por Ressel *et.al* (2008).

A entrevista em grupo ocorreu no dia 09 de novembro de 2022 e contou com a participação de 12 estudantes. Toda a conversa foi gravada e, para isso, utilizamos três gravadores dispostos em diferentes pontos da sala para que todas as falas de todos os estudantes pudessem ser captadas com clareza.

As gravações foram transcritas com o auxílio da ferramenta de digitação por voz do Google Docs e com o auxílio de um aplicativo de transcrição e edição de som.

3.3. Elaboração do material didático

De acordo com uma pesquisa similar realizada por Ramos e Stival (2012), que buscaram relacionar o perfil de estudantes da EJA com suas percepções sobre educação e mercado de trabalho, conhecer o perfil dos estudantes é importante para um planejamento didático mais personalizado, que busque adequar o trabalho às perspectivas da turma.

O material foi elaborado com base nas orientações pedagógicas do Programa EJA Novos Rumos, que por sua vez propõe que sejam abordados os conteúdos da Matriz Curricular do Ensino Médio para a área de conhecimento Ciências da Natureza, componente curricular Biologia.

Todos os dados colhidos nos questionários, nas entrevistas e nos formulários, foram categorizados e analisados de acordo com o aporte teórico adotado na pesquisa, e detalhados no próximo Capítulo, que apresenta, também, nosso olhar sobre os dados obtidos, algumas asserções e inferências que buscam responder as questões da pesquisa e as discussões pertinentes.

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados e algumas considerações realizadas a partir dessa análise, expondo uma discussão a respeito dos dados obtidos, que contribuíram para responder as nossas hipóteses iniciais e as questões de pesquisa.

Iniciamos apresentando o compilado de dados recolhidos por meio de formulários, que nos permitiu conhecer de forma geral o perfil dos estudantes da turma participante da pesquisa. Compreender o lugar desses estudantes no contexto educacional e social é importante para ajudar na interpretação das manifestações registradas na entrevista de grupo focal.

Seguimos para as análises das entrevistas realizadas com os estudantes e com os profissionais da educação. Posteriormente, apresentamos uma análise da avaliação e das considerações feitas pelos profissionais da educação a respeito do material didático que foi construído, levando em consideração alguns indicadores da pesquisa.

4.1. Preparação dos dados

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), quando a pesquisa qualitativa segue com rigor a metodologia proposta, pode levantar nos resultados elementos e outras relações não cogitados inicialmente ao retratarem que “a análise das informações tem uma segunda função, a de interpretar os fatos não cogitados, rever ou afinar as hipóteses, para que, ao final, o pesquisador seja capaz de propor modificações e pistas de reflexão e de pesquisa para o futuro” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 58).

Logo, utilizamos como aporte teórico para análise e interpretação de resultados a metodologia proposta por Laurence Bardin. A partir da aplicação desse método é possível encontrar algumas relações existentes entre o conteúdo do discurso dos participantes da pesquisa e os aspectos exteriores.

De acordo com Bardin (2011), as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados. Para realizar uma interpretação coerente dos dados, relacionando o discurso dos participantes aos fatos já

trabalhados por outros pesquisadores, recorreremos a alguns referenciais teóricos que nortearam a investigação.

Para validar o método de análise adotado, observamos durante os procedimentos de composição do *corpus* de análise, os itens propostos por Bardin. As respostas dos formulários bem como o a transcrição das entrevistas, foram pré-analisadas e organizadas, compondo o *corpus* de análise da pesquisa.

A primeira etapa da análise, denominada pré análise, teve início ainda na escolha e na construção dos instrumentos de coleta de dados. Como exposto no Capítulo 2, a elaboração das questões buscou apresentar aos participantes, uma sequência de questionamentos que nos permitisse confirmar, ou não, as questões de pesquisa, que são:

- Quais as impressões e expectativas dos estudantes do terceiro período modalidade EJA em relação ao ensino e as possibilidades após concluírem o Ensino Médio?
- De acordo com as indicações dos estudantes, é possível construir um material que possa auxiliar os professores que trabalham especialmente no ensino de biologia?

A organização dos procedimentos de análise foi inspirada em duas pesquisas brasileiras que também seguiram a metodologia proposta por Bardin: no trabalho de Silva e Fossá (2015), que buscaram descrever, de forma sistemática, a aplicação da técnica de análise de conteúdo em um estudo qualitativo; e no trabalho de Mendes e Miskulin (2017), que buscou expor a análise de conteúdo como uma metodologia de análise de dados da pesquisa qualitativa em educação.

A aplicação dos questionários seguiu o procedimento descrito no Capítulo 2. Dos 19 estudantes frequentes da turma de terceiro período do Ensino Médio modalidade EJA, 17 se disponibilizaram a responder o questionário. Inicialmente, os dados obtidos foram tratados de forma quantitativa, bem como o procedimento da entrevista, que ocorreu conforme descrito.

Do total de estudantes da turma, concordaram 12 em participar da dinâmica e permaneceram na sala até o final. Todos estavam cientes de que a dinâmica foi gravada. Após leitura flutuante da transcrição da entrevista em grupo focal, foram

excluídas algumas falas que, principalmente pelo movimento dos estudantes na sala e pelas conversas paralelas, não faziam parte do contexto da discussão.

Números e outras informações obtidas por meio do questionário foram utilizados na análise e na discussão dos dados para endossar ou confrontar as falas e atitudes dos próprios estudantes durante a dinâmica de entrevista em grupo focal.

Desse modo, a análise de conteúdo resultou em três categorias: (1) o perfil dos estudantes da turma, (2) as expectativas individuais e coletivas e (3) os indicativos para o ensino de biologia.

4.1. O perfil dos estudantes da turma

Neste tópico apresentamos algumas informações a respeito de quem são os estudantes participantes de pesquisa e discutimos as similaridades e diferenças desse grupo em relação aos estudados por outros pesquisadores. Vamos, também, apontar tendências e particularidades que foram levadas em consideração para a confecção do material didático.

Conhecer os estudantes e um pouco de suas trajetórias é, também, uma forma de demonstrar atenção e respeito, como nos lembra Paulo Freire:

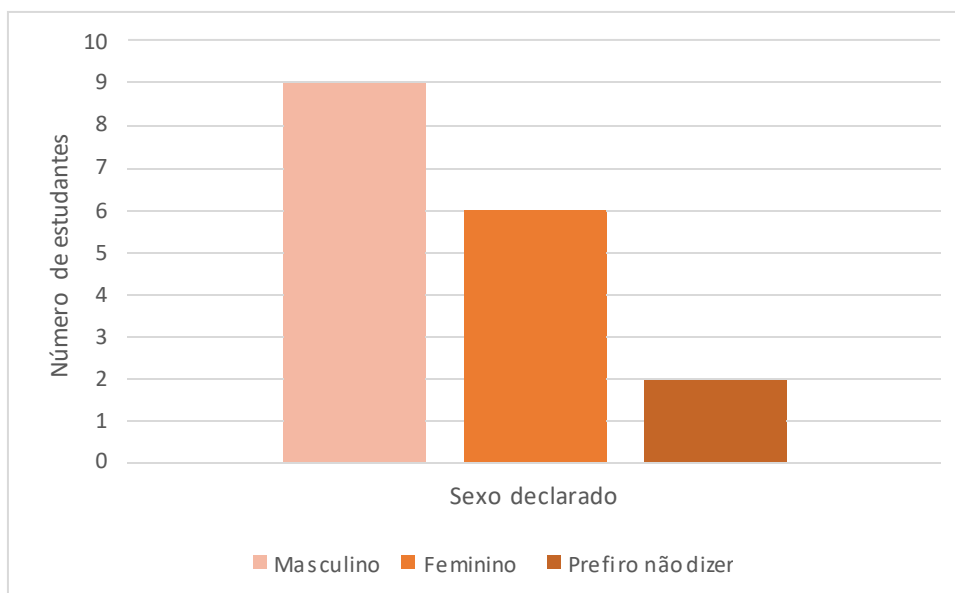
Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando - se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (Freire, 2011 p. 47)

Buscando conhecer alguns aspectos do perfil socioeconômico dos estudantes participantes da pesquisa, neste tópico apresentamos a análise de algumas informações obtidas por meio do questionário para relacioná-los com informações extraídas da dinâmica de entrevista em grupo.

Apresentamos algumas interpretações de aspectos individuais, que, relacionados a expressões sociais, culturais e econômicas, podem interferir nas expectativas e impressões dos estudantes sobre o ensino. Uma vez que os dados quantitativos nos permitiram compreender, de forma geral, qual o perfil da turma, a dinâmica em grupo permite entender o lugar dos estudantes nessa turma.

4.2. Aspectos pessoais e trajetórias

Figura 4 - Gráfico Resposta dos estudantes à pergunta "Gênero".



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Quando questionados sobre identificação de gênero, nove estudantes se declararam pertencentes ao gênero masculino, seis disseram ser do gênero feminino e dois estudantes não declararam gênero. Pode se considerar que houve um equilíbrio entre os gêneros, conforme gráfico mostrado na Figura 4.

Para Silva (2019), são múltiplos os fatores que contribuem para a diferenciação de grupos entre os jovens, dentre eles, a religião, a classe social, a territorialidade, as relações de gênero, entre outros. Para além de classificar e quantificar os jovens estudantes, é necessário criar oportunidades de reconhecimento, convívio e respeito às diferenças inerentes aos gêneros.

Uma questão que foi evidenciada na aplicação do questionário e durante as entrevistas de grupo, é a diferença a colocação das mulheres no mercado de trabalho. Enquanto a maioria dos homens possui emprego formal com carteira assinada ou exercem trabalhos como autônomos, as mulheres declararam realizar trabalhos como faxineira, auxiliar de cozinha, garçomete e outras funções denominadas por elas como "bicos". Apenas uma estudante relatou que busca nos estudos uma oportunidade

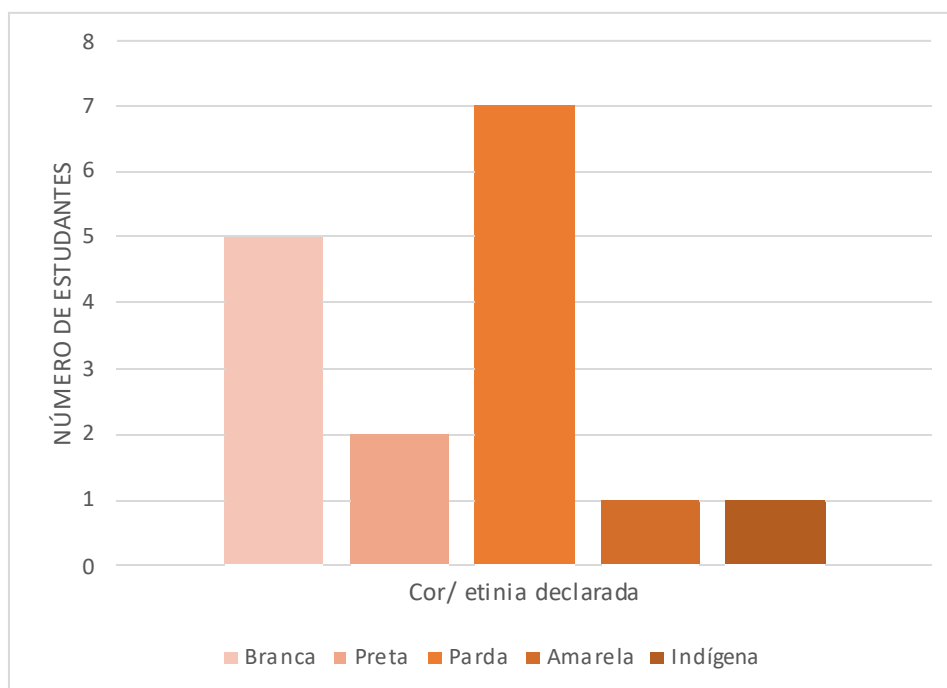
promoção no atual emprego, que inclusive lhe proporciona oportunidades de formação.

Na análise dos resultados de sua pesquisa, Silva (2019) faz uma consideração em relação a situação ocupacional das jovens mulheres. Um de seus principais apontamentos é que, desde criança, as meninas em situação de vulnerabilidade social intercalam a frequência às aulas com as atividades domésticas e isso pode distanciá-las da vida acadêmica, empurrando-as para situações de subemprego. Essa situação tende a se agravar com o passar dos anos. A mulher que deixou de frequentar a escola há anos e não possui experiência profissional no mercado de trabalho formal, tenderá a permanecer em situação de trabalho precário.

Buscar promover a equidade entre os gêneros talvez ainda seja um grande desafio para a educação e para as políticas públicas. Historicamente, as mulheres ocupam cargos e funções de menor prestígio social, cujo grau de escolarização é quase sempre é irrelevante. A emancipação feminina e a busca por boas colocações no mercado de trabalho ainda parece estar distante das jovens oriundas de classes sociais mais vulneráveis.

Esse é um indicativo de que um planejamento para a educação emancipatória e inclusiva deve considerar as diferenças de oportunidades oferecidas às mulheres, buscando resgatar a autoestima e apresentando possibilidades que extrapolam aquelas oferecidas historicamente.

Figura 5 - Gráfico Resposta dos estudantes à pergunta "Cor/etnia".



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

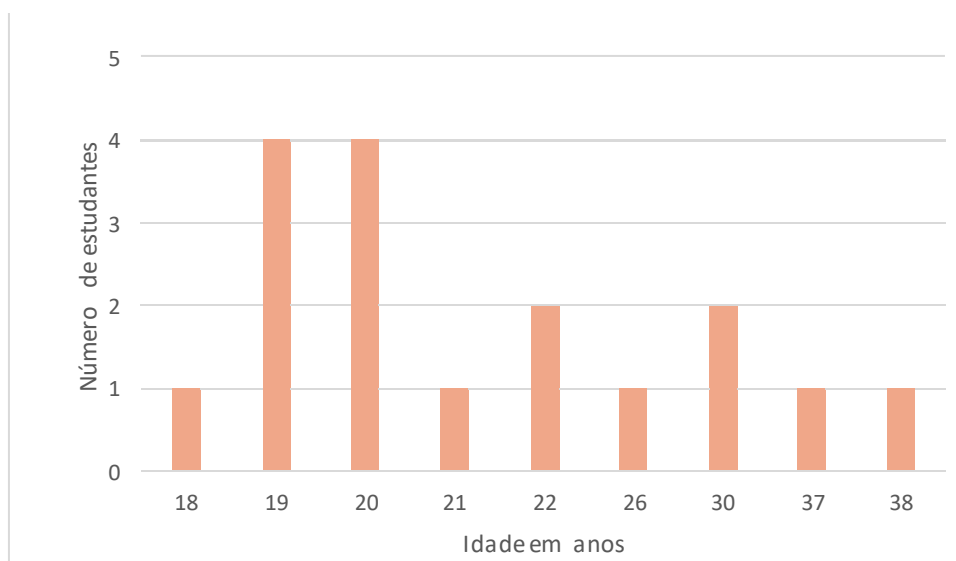
Conforme gráfico da Figura 5, que mostra os resultados obtidos em relação à cor, sete estudantes se declararam pardos, cinco disseram ser brancos, três se declararam pretos, um estudante disse ser de origem indígena e um se declarou ser da cor amarela. O resultado, portanto, vai de encontro com a literatura especializada no assunto, que aponta que, no geral, as turmas de EJA são formadas na maioria por estudantes da raça negra. A classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desde 2009 considera a junção de pretos e pardos para a composição da população negra.

Haddad e Di Pierro (2000) e Araújo *et.al* (2020) consideram que as questões que levam crianças e adolescentes a deixarem de frequentar o ensino regular estão ligadas ao preconceito e a herança do abandono social. Tais questões estão enraizadas no Brasil, sendo cultivadas pelo sistema e apresentando-se como um problema estrutural que se internalizou nos brasileiros. Inúmeras são as causas que os circundam, sendo a principal delas, a falta de acesso à esfera política por parte da sociedade (Araújo *et al.* 2020).

A história do povo negro que chegou ao Brasil na condição de escravizado e, portanto, sem nenhum direito de cidadão ainda reflete na vida e perspectivas de seus descendentes. Carvalho *et.al* (2020) refletem sobre a consequências do histórico

familiar na trajetória dos estudantes da EJA, que em sua maioria, por virem de famílias que não tiveram acesso aos sistemas de ensino, encontram dificuldades em seguir a vida acadêmica.

Figura 6 - Gráfico Resposta dos estudantes a questão " qual a sua idade?"



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Com explicitado no gráfico da Figura 6, apenas quatro estudantes declararam ter idade igual ou superior a 30 anos. Nesse grupo estão duas mulheres com as maiores idades da turma (37 e 38 anos), sendo as únicas que possuem filhos. Ambas relataram que foram mães na adolescência, e que esse foi um fator que as impediu permanecer no estudo regular e adiou sua continuidade. A maior parte dos estudantes da turma está na faixa etária entre 19 e 22 anos. A média de idade de estudantes que cursam o terceiro ano do ensino médio regular é 17 anos.

O predomínio de estudantes mais jovens na turma confirma a tendência a juvenalização das turmas da EJA. Conforme foi apontado por Silva (2019) e pelo Coeja (Brasil, 2021), a presença de estudantes mais jovens na EJA, principalmente no ensino médio, vem modificando os cenários educativos e alterando as relações sociais entre os estudantes inscritos em diferentes tempos, espaços e gerações, exigindo a atenção de educadores e pesquisadores.

Ainda sobre a juvenilização, Gouveia e Silva (2015) apontam que falhas no sistema educacional acabam excluindo do ensino regular os jovens que possuem dificuldades de aprendizado e/ou questões sociais, como a necessidade de ajudar no sustento da família. Para os alunos jovens que foram recentemente afastados do ensino regular, a adaptação na EJA pode ser difícil. Esses alunos, muitas vezes, não se sentem parte dessa nova modalidade e têm dificuldades em se relacionar com os demais, de idades tão diferentes, demonstrando comportamento arredio (Gouveia; Silva, 2015, p. 751).

O fator idade, além de uma característica do perfil da turma, pode ser considerado uma característica individual importante, quando falamos de dificuldade de traçar estratégias de ensino abrangentes. Na referida turma, as estudantes de mais idade, são mulheres que foram mães ainda na adolescência. A maternidade precoce é uma questão de ordem social que afeta principalmente as adolescentes mais pobres, que muitas vezes abandonam os estudos e deixam de procurar um emprego formal.

Em diversos momentos da dinâmica, a estudante Graça¹¹ expressou sua dificuldade em relação ao tempo de afastamento da sala de aula. Quando questionada sobre o que ela atribuía a dificuldade de compreender o conteúdo, a estudante respondeu: *No meu caso, eu achei que foi porque eu fiquei muito tempo sem estudar. [...] 14 anos, né? Tem muito tempo. Dá para esquecer bastante coisa.*

Quando surgiu a discussão sobre o uso de programas de computação básicos, como editores de texto e programa de construção de planilhas, a estudante demonstrou dificuldade, ao que uma das colegas interveio: *“você olha um vídeo no YouTube, rapinho aprende”*. Após essa resposta, Graça diz: *“ah mais é difícil de pegar as coisas assim.”* (Luzia). Ambas as falas exemplificam algumas faces da exclusão social e seus reflexos na vida escolar.

O uso de tecnologias na sociedade é cada vez mais imprescindível. Uma educação que busca a formação integral e inclusiva do sujeito, com formação técnica e profissional, não pode abrir mão de promover a inclusão especialmente para os estudantes nascidos antes era digital.

¹¹ Para garantir o anonimato e preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os nomes serão substituídos por nomes fictícios.

Em vários momentos surgiram falas favoráveis a utilização de materiais didáticos em meios digitais. Os estudantes também demonstraram boa aceitação da utilização dos grupos de aplicativo de mensagens com a participação dos professores.

O aluno, por exemplo, apontou que o compartilhamento de informações e conteúdos no grupo de mensagens tornou sua experiência com a EJA mais positiva e mais atrativa em relação a *“ A última EJA que eu fiz, (que) não tinha essa facilidade de mandar matéria no grupo, até então o pessoal não estava usando isso, isso é bom para quem vai fazer concurso”*.

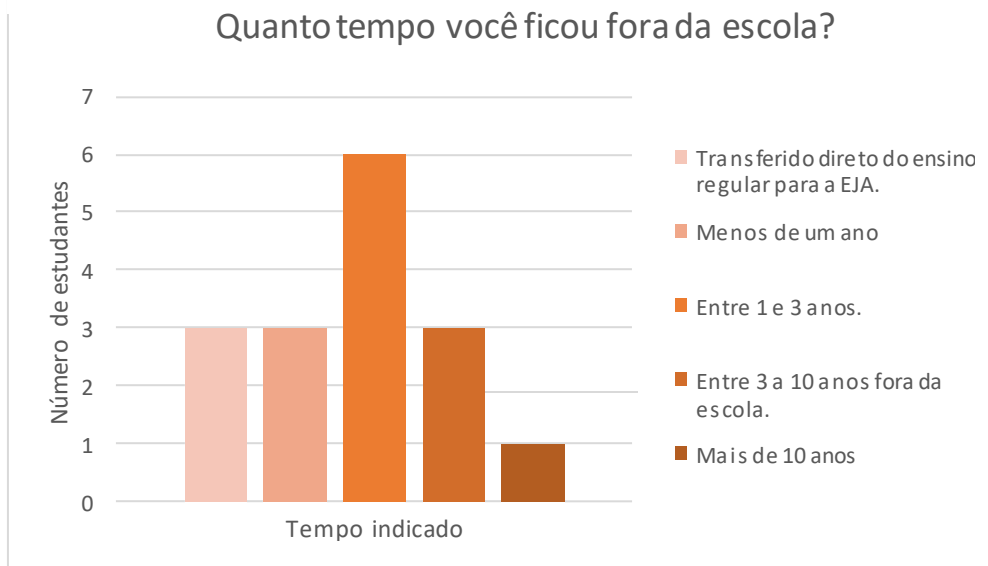
Bandeira (2009) observou em sua pesquisa a tendência de crescimento do uso de mídias digitais para suporte de materiais didáticos mesmo antes a pandemia. A autora aponta que a produção de materiais didáticos em mídias digitais está voltada para diversos públicos e faixas etárias, e dispõe de estratégias que vão desde a disponibilização do livro didático digital, a materiais audiovisuais e jogos online que permitem a interação entre os participantes.

O Caderno Pedagógico EJA Novos Rumos cita Bacich e Moran (2018), que afirmam que as tecnologias digitais de informação e comunicação facilitam o compartilhamento e a aprendizagem colaborativa entre colegas. Porém os estudantes, principalmente na EJA, devem estar preparados para utilizar os meios digitais como ferramentas de trabalho e estudo.

A Lei nº 14.533 de 2023, que reformula a LDBN (1996) em seu artigo 4º estabelece o dever do Estado em promover a educação digital com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas (BRASIL, 1996).

Ainda assim, a exclusão digital ainda é um fator que contribui para a exclusão de muitos jovens da educação regular. A falta de acesso às tecnologias digitais e, conseqüentemente, a pouca habilidade de lidar com essas tecnologias pode se apresentar como mais um estigma que está diretamente ligado a falta de recursos financeiros e outros ícones do perfil de estudantes da EJA.

Figura 7 - Gráfico Resposta à questão: “Quanto tempo você ficou fora da escola?”

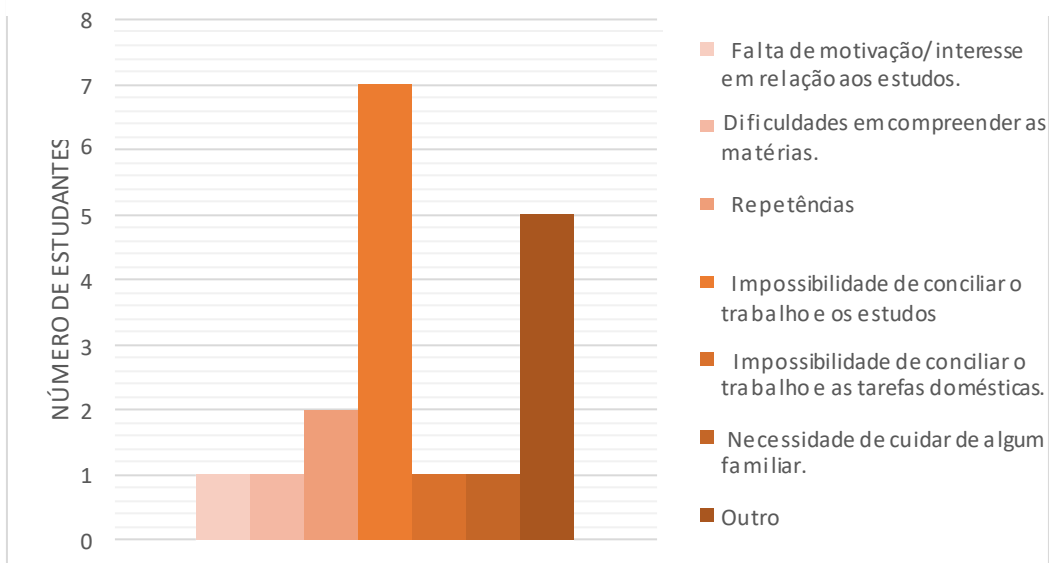


Fonte: elaborado pela autora, 2023

Quando questionados quanto ao tempo em que ficaram fora da escola, os estudantes revelaram um pequeno hiato em suas trajetórias escolares. Entre os que ficaram mais tempo afastados, apenas uma estudante afirmou ter ficado 14 anos ausente e outros quatro alunos ficaram mais de três anos sem frequentar a escola. Os demais vivenciaram curtos períodos entre o abandono do ensino regular e o ingresso na EJA: seis estudantes afirmaram ter ficado entre um e três anos fora da escola, três disseram ter ficado menos de um ano e, ainda, três foram direto do ensino regular para a EJA (Figura 7).

Alguns desses estudantes cursavam o ensino regular, mas por estarem em alguma situação de dificuldade, ao completarem 18 anos, migraram para a EJA. Outros afirmaram que ficaram um período fora da escola para “um descanso”, mas logo buscaram a continuidade dos estudos. Essas informações contribuem para explicar a juvenilização das turmas e EJA, especialmente no ensino médio.

Figura 8 - Gráfico Resposta à questão: "Quais foram os motivos que levaram você a abandonar o ensino regular?"



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quando questionados sobre qual, ou quais, os principais motivos levaram os participantes a abandonarem o ensino regular, a causa mais indicada foi a impossibilidade de conciliar o trabalho com os estudos, aspecto que também vai de encontro com a pesquisa realizada por Silva (2019), que aponta o mesmo fenômeno, ou seja, que a maioria dos estudantes por ela pesquisado atribuíram como a principal causa do abandono do ensino regular a impossibilidade de conciliar trabalho e estudos (Figura 8).

Diante dos dados analisados, podemos afirmar que a grande maioria dos jovens que têm acessado a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são aqueles que desde muito cedo conciliam jornadas de trabalho com períodos interrompidos de escolarização. São os jovens que têm seus trânsitos marcados, quase sempre concomitantemente, por extensas jornadas de atividade laboral ou pela busca de um emprego, com horas de investimento pessoal em formação (Silva, 2019, p.56)

A opção "outros" foi a segunda mais indicada. Um dos estudantes pontuou que o excesso de tempo dedicado aos jogos o levou ao desinteresse pelos estudos. Outro apontou que um tratamento médico foi o motivo para o abandono escolar e dois participantes escreveram que a pandemia da Covid-19 foi o motivo da evasão escolar, sendo que um deles afirmou não possuir acesso à internet, portanto, não conseguiu realizar as atividades escolares no período do isolamento social obrigatório.

Durante a entrevista em grupo, a pandemia também foi citada como um dos motivos de afastamento dos estudantes. O estudante Sebastião, por exemplo, afirmou que a pandemia prejudicou o andamento dos seus estudos: “*fiquei quatro anos parado por conta da pandemia*”.

A fala da estudante Joaquina expôs uma das suas principais dificuldades enfrentadas durante o período. Ela afirma “*(Foi) por causa da pandemia. Eu vim (do regular), eu estou mais tempo na escola que deveria. Nunca tomei bomba e estou aqui e continuo estudando. (...) Eu comecei a acompanhar os PET¹²s pelo telefone (internet), mas, tem uns que não estavam abrindo.*”

O período de pandemia foi um fator muito impactante na vida de todos, sendo que seus reflexos, indiscutivelmente, interferiram e continuarão ecoando na trajetória escolar dos estudantes e da comunidade escolar como um todo. No estudo realizado por Mota et. al. (2022) intitulado *Evasão escolar em tempos pandêmicos: um estudo sobre o ensino remoto emergencial no município de Sant’ana do Livramento*, são apresentadas algumas considerações que devem ser observadas para o planejamento na educação de jovens e adultos, uma vez que muitos jovens que evadiram da escola no período pandêmico, retornaram na modalidade EJA.

De fato, é um assunto delicado pois são inúmeros fatores que contribuem para a evasão escolar mesmo antes da pandemia e do atual Ensino Remoto Emergencial, o que se pode concluir que a probabilidade do percentual de alunos evadidos equivaleria igual a de anos anteriores e que o Ensino Remoto só foi o estopim para aqueles que já consideravam evadir. Refletindo sobre os estudos já publicados, seja anterior a pandemia, seja perante o cenário atual as motivações não eram distantes uma das outras, frequentemente se tratava de situação econômica precária que obrigava os estudantes a trabalhar em tempo integral para se sustentar ou ajudar nas despesas da família, resultando em desinteresse, desmotivação, cansaço, defasagem idade-ano e por fim na evasão escolar. Uma vez que já existisse tais motivações o Ensino Remoto passa a ser apenas uma desculpa vista como plausível pelos estudantes de desistir da formação no Ensino Médio já que há várias outras justificativas como a dificuldade de acesso ao ambiente virtual (Mota et. al, 2022 p,17).

Ainda é oportuno discutir sobre a inserção dos estudantes no mundo digital. Artigo de publicado no e-book **Fortaleciendo las Sociedades del Conocimiento en América Latina: los desafíos y oportunidades de la pandemia y la postpandemia**

¹² A sigla PET – quer dizer Plano e Estudo tutorado, sendo a uma das ferramentas desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para que os estudantes pudessem acompanhar o conteúdo e serem avaliados durante o período de ensino remoto implantado durante a Pandemia.

(2011) aponta que, especialmente no contexto da pandemia de Covid-19, a Internet tornou-se essencial, mas a possibilidade de acesso não se deu de forma igualitária para todos, indicando que a apropriação dos potenciais benefícios da Internet é mais limitada nas camadas mais vulneráveis da população.

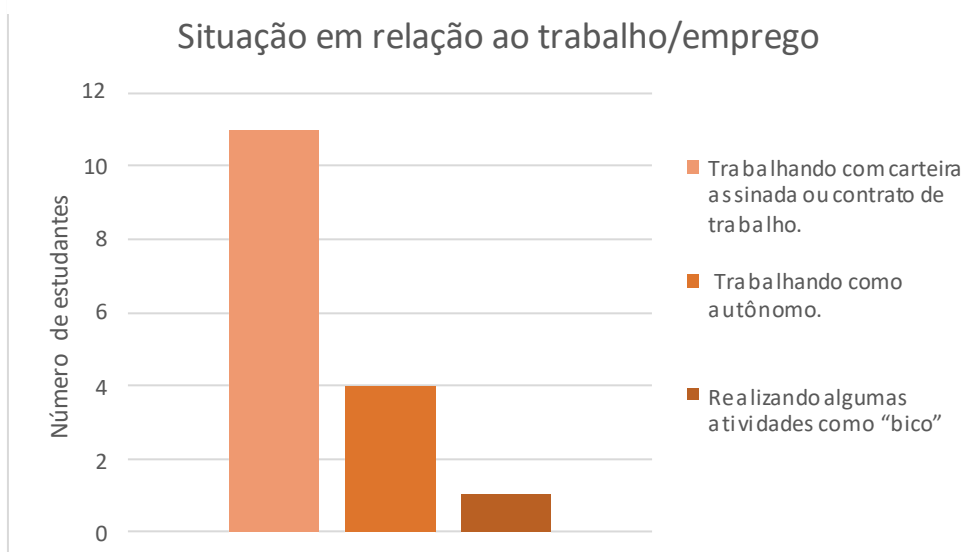
Outra questão desfavorável à efetividade do ensino remoto que transpareceu durante a dinâmica foi a dificuldade dos estudantes de se concentrarem nos estudos quando estavam utilizando o telefone celular como ferramenta. As outras atrações disponíveis durante o uso dos aparelhos tiravam o foco e a concentração.

Os mesmos autores ainda apontaram que apesar do crescimento do uso da internet para o acesso de serviços públicos eletrônicos, transações financeiras e a realização de compras on-line, houve um crescimento menos intenso para fins de trabalho e estudo, o que pode indicar maior complexidade para sua digitalização, visto que o ensino remoto e o teletrabalho são práticas ainda mais sensíveis à disponibilidade de dispositivos e de conexão de qualidade.

Os dados do Painel TIC COVID-19 mostram que nas classes D e E o percentual de usuários que acompanharam as atividades de ensino durante a crise sanitária foi menor em relação à média das demais classes sociais. Além disso, entre essa população foi maior o percentual daqueles que não migraram para o ensino remoto. Vemos que o uso de telefones celulares como dispositivo principal ocorreu para a maioria dos estudantes das classes DE, em claro contraste com a tendência observada nas classes AB. Diante dessas evidências, é possível argumentar que o uso de telefones celulares foi a única alternativa disponível às parcelas mais vulneráveis da população, um cenário que poderá ser determinante para o agravamento de desigualdades educacionais no período (INTERNET na pandemia COVID-19: dinâmicas de digitalização e efeitos das desigualdades. , 2021, p. 45 e 46).

A continuidade dos estudos de forma precária e o abandono escolar por falta de acesso aos materiais não foram casos observados apenas entre os participantes da pesquisa. Esse cenário deverá ser considerado por muitos anos, uma vez que a EJA receberá esses estudantes excluídos do sistema devido à falta de acesso aos materiais e, também, aqueles que receberam uma formação precária.

Figura 9 - Gráfico Respostas a questão: "Qual a sua situação atual em relação ao emprego/trabalho?"

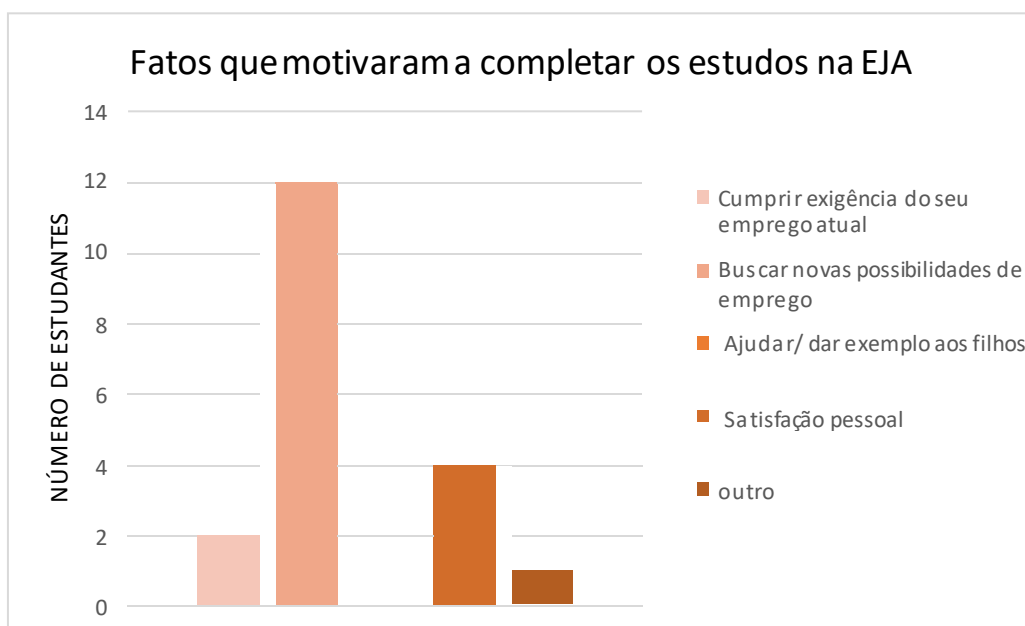


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nenhum estudante declarou estar desempregado. No momento da pesquisa, todos declararam estar, de certa forma, inseridos no mercado de trabalho, conforme o Gráfico 6. A maior parte dos estudantes possuía emprego formal, característica que contraria os resultados do trabalho de Reichardt e Silva (2020), em que os estudantes da EJA estavam, em sua maioria, desempregados.

A relação com o trabalho reafirma uma das principais características do público da EJA, em sua maioria formada por jovens que buscam oportunidade de trabalho para se sustentarem e/ou para contribuírem com o sustento da família. Apesar das dificuldades, jovens almejam, com a continuidade dos estudos, a progressão financeira e social.

Figura 10 - Gráfico: Resposta à questão: "qual/is fatos lhe motivaram a completar os estudos na modalidade EJA?"



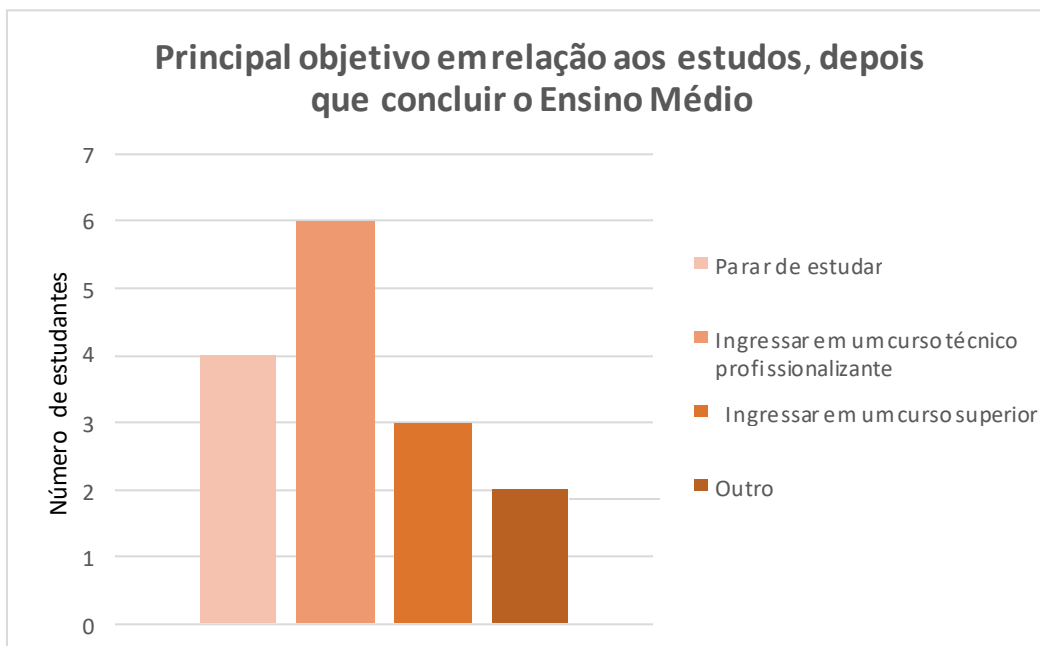
Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Quando questionados sobre quais fatos foram importantes para motivar a buscar a conclusão dos estudos na EJA (Figura 9), a resposta mais frequente foi “Buscar novas possibilidades de emprego”. Conforme o Gráfico 7, a segunda opção mais apontada pelos estudantes foi “satisfação pessoal”. Dois alunos indicaram que buscam cumprir exigências do trabalho atual e um estudante indicou a opção “outro”, especificando na roda de conversa que buscava se formar mais rápido.

De acordo com Ramos e Stival (2012), além da construção de sua cidadania, o retorno dos estudantes à escola está ligado de alguma forma ao seu desejo de ascensão social. Para os autores, os estudantes esperam que a EJA ofereça possibilidade de evolução profissional.

A observação das necessidades dos estudantes trabalhadores parece ser imprescindível para a elaboração de um planejamento curricular que contemple as expectativas desse público. Alguns apontamentos sobre impressões e expectativas dos estudantes em relação ao apoio prestado pela escola e pelos professores no sentido de incentivar a permanência e o rendimento serão discutidos ao longo do Tópico 4.3 deste Capítulo.

Figura 11 - Gráfico: Resposta à questão: "Qual o seu principal objetivo após concluir o Ensino Médio na EJA?"



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Talvez motivados pela perspectiva de melhoria no trabalho, seis estudantes responderam que o principal objetivo em relação aos estudos após concluírem o ensino médio é o de cursar um curso técnico profissionalizante. Além desses, três pretendem ingressar em um curso superior e dois estudantes escolheram a opção "outros", sendo que um deles escreveu que pretende fazer cursinho preparatório para concursos públicos. Quatro estudantes responderam que pretendem parar de estudar após a formação do EJA (Figura 10).

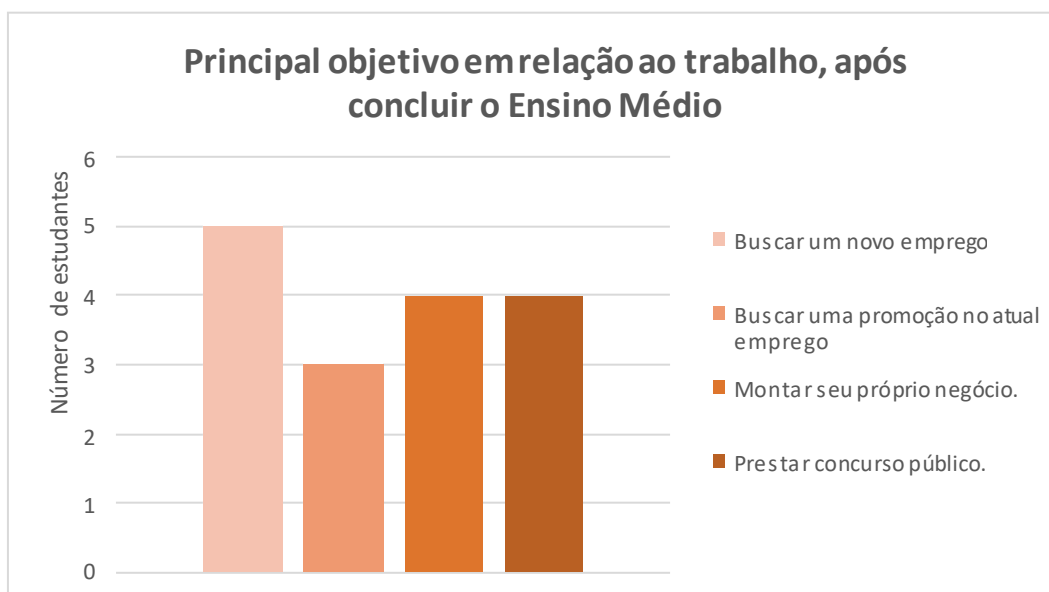
Esses dados confirmam os resultados da pesquisa realizada por Mota et. al. (2022) em uma investigação sobre evasão escolar em tempos pandêmicos. De acordo com esses pesquisadores, a maior parte dos participantes da pesquisa que abandonaram o ensino regular tinham aproximadamente 17 anos, frequentavam o ensino médio e, apesar de terem ingressado prematuramente no mercado de trabalho e abandonado a vida escolar, ainda desejavam dar prosseguimento aos estudos.

Apesar de no questionário muitos terem afirmado que pretendem continuar os estudos, durante a dinâmica poucos estudantes demonstraram ter expectativas em relação a continuidade dos estudos. Num certo momento, percebeu-se um clima de deboche e alívio por estarem concluindo o ensino médio, como se muitos já estivessem cumprindo a obrigação e que não dariam o próximo passo. As palavras

faculdade, concurso e vestibular foram mencionadas apenas uma vez cada uma e por dois alunos distintos. Na prática, as falas e expressões dos estudantes deixaram a entender que a ideia de dar prosseguimento aos estudos parece distante da realidade.

Algo parecido foi abordado na pesquisa de Carvalho et.al (2020), que realizaram um levantamento de aspectos relacionados às trajetórias escolares, perfil socioeconômico dos estudantes e expectativas sobre o acesso ao ensino superior de estudantes do terceiro período do ensino médio na EJA. Os autores concluíram que apesar dos estudantes manifestarem interesse em dar continuidade aos estudos, a concretização desse projeto parece distante devido a heranças socioeconômicas das classes mais vulneráveis, que acabam acumulando capital informacional e cultural insuficientes sobre os trâmites para a inserção na educação superior.

Figura 12 - Gráfico: Resposta à questão: "Principal objetivo em relação ao trabalho, após concluir o Ensino Médio?"



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A turma foi coesa em afirmar, tanto no questionário quanto na entrevista, que a principal motivação para concluir o ensino médio está relacionada ao mercado de trabalho. Como demonstra o gráfico da Figura 11, muitos estudantes acreditam que o certificado de conclusão é um instrumento que pode abrir portas para um emprego. Essa impressão de que o certificado vale muito faz com que os estudantes e até os professores priorizem a aprovação e não o conhecimento.

De acordo com a pesquisa realizada por Neto e Fernandes (2000), até o final da década de 1990, os estudantes que concluíram o então 2º grau na modalidade supletivo, conquistaram retornos financeiros inferiores ao de estudantes que cursaram o ensino regular.

É importante ter atenção para que as oportunidades ofertadas aos estudantes da EJA sejam inclusivas a ponto de dar condições reais para que os egressos alcancem a mobilidade social e econômica dentro da possibilidade e das expectativas individuais. Carvalho et.al (2020) ponderam que os sujeitos da EJA carregam fatores que acabam por impactar a aquisição de conhecimento. Nesse cenário, é necessário e pertinente que o corpo docente esteja engajado em alimentar as perspectivas de ingresso dos estudantes na EJA no ensino superior.

Para que as expectativas desses jovens e adultos não sejam frustradas, além de programas de ensino que busquem preparar o estudante da melhor forma possível, acreditamos na importância de programas sociais que auxiliem o desenvolvimento, especialmente dos jovens, com maior situação de vulnerabilidade.

4.2.1 Expectativas coletivas e individuais

Além do perfil individual de alguns estudantes que se sobressaíram na dinâmica de grupo, outra categoria interessante para composição do *corpus* de análise da pesquisa foi o perfil do grupo de estudantes que formavam a classe do terceiro período da EJA. Essa categoria nos permitiu confirmar alguns aspectos de turmas de EJA já bem conhecidos e estudados, como a heterogeneidade dos estudantes e apontou outros aspectos menos discutidos, como o conflito de interesses dos estudantes.

As diferentes histórias de vida dos alunos e o momento em que eles se reúnem em uma mesma classe de EJA configuram as principais dificuldades para a atuação do professor que está comprometido com o desenvolvimento cognitivo e social da turma.

Na turma participante da pesquisa, apesar da diferença de faixa etária não ser tão ampla, como foi apontado no Gráfico 3, por algumas vezes, a idade se mostrou como um aspecto relacionado ao interesse e à dedicação dos estudantes.

O grupo que havia passado mais tempo fora da escola declarou ser esse um fator que tornava a aprendizagem mais difícil, como demonstra parte do diálogo abaixo:

Felícia: o tempo é curto. O tempo parado (sem frequentar escola) também conta mais. Porque a gente sai do fundamental mais fresco.
Altiva: Quem vem do ensino fundamental direto pra EJA já tem uma certa facilidade por estar com umas coisas mais recentes.

Os estudantes que se manifestaram acima fazem parte do grupo de maior faixa etária. Porém, apesar de alegarem dificuldades ocasionadas pelo tempo fora de sala de aula e o conseqüente esquecimento de alguns conteúdos, esse grupo se destacava pela participação e interesse nas aulas, sendo citados por outros estudantes como exemplo e sendo denominados por um dos colegas como o grupinho CDF, gíria para se referir, de maneira depreciativa, a um grupo ou indivíduo que estuda muito e não se cansa.

Por outro lado, a maior parte dos estudantes que foram transferidos direto do ensino regular para a EJA somados àqueles que disseram ter passado pouco tempo fora da sala de aula, demonstravam menos interesse pelos estudos. Inclusive, alguns desses estudantes possuíam histórico de problemas na escola por indisciplina, o que também refletia no desempenho em sala de aula.

Cabe aqui uma reflexão sobre as diferentes circunstâncias que levam os indivíduos a estarem na mesma turma da EJA. Alguns alunos, considerados socialmente inadequados, são remanejados para a EJA, às vezes contra a própria vontade, devido a implantação de programas de correção de fluxo. Muitas vezes, esses alunos veem essa transferência como uma forma de punição. Menezes (2017) coloca que as questões disciplinares e de repetência no ensino regular motivam a transferência do aluno para a EJA. A presença desses alunos na classe contribui, não só para a juvenilização, mas também como para mudança de perfil que vem sendo apontada por pesquisadores como uma tendência, principalmente nos centros urbanos.

Há o grupo dos estudantes mais maduros que buscaram a escola por algum interesse mais específico e depositam expectativas no programa. Geralmente esse estudante se apropria da ideia de estar recebendo uma segunda chance e de ter que recuperar o tempo perdido (Gadotti, 2014), tanto por vislumbrar possibilidades de crescimento pessoal, quanto profissional (Ramos e Stival, 2012). Quando questionados sobre o retorno aos estudos, alguns estudantes que passaram mais tempo fora da escola relataram que passaram a valorizar mais o ambiente escolar e o ensino a se dedicar mais em comparação aos anos anteriores. Disseram também que

a idade trouxe mais maturidade em relação aos estudos e ao comportamento em sala de aula.

Esse conflito de interesse em uma mesma turma talvez seja o principal desafio para o professor ao elaborar uma metodologia de trabalho e estratégias para contemplar as expectativas dos estudantes, com perfis e objetivos diferentes. Uma abordagem mais aprofundada dos conteúdos pode satisfazer os interesses dos estudantes que aspiram seguir com os estudos, mas aqueles que possuem dificuldades podem ser excluídos da turma.

Freitas e Henz (2016) apontaram a dificuldade dos docentes em trabalhar com pessoas que possuem interesses e dificuldades tão diversos, destacando, também, o conflito entre os estudantes com faixas etárias diferentes: *“os (estudantes) mais velhos ficavam/ficam irritados com os mais jovens, pois estes são mais barulhentos e acabam atrapalhando a aula; os mais jovens, por sua vez, acham os mais velhos muito lentos”*. (Freitas e Henz, 2016, p.42).

Freitas e Henz (2016) refletem sobre a necessidade dos professores encontrarem formas de lidar com as situações diversas e de considerar as diferentes especificidades e singularidades para a elaboração de um plano de trabalho para, assim, lidarem com as divergências.

4.3. Aspectos pedagógicos

Essa categoria descreve algumas impressões dos estudantes sobre a escola, a qualidade do ensino e o relacionamento com os profissionais. A inclusão desses tópicos permitiu fazer algumas considerações sobre as impressões dos estudantes e se suas perspectivas foram ou não atendidas.

4.3.1 Percepção em relação à escola e ao ensino

De forma geral, os estudantes expressaram satisfação em concluir o ensino na EJA e afirmaram que o ensino atendeu suas expectativas, sendo que alguns ainda afirmaram que ficaram surpreendidos pois, antes de iniciar, achavam que seria mais fácil.

Os estudantes ainda disseram que recomendariam a EJA para outras pessoas, pois é uma forma mais fácil e rápida de concluir o ensino médio, possibilitando a conciliação entre trabalho e estudo e pelo fato da turma de EJA ser formada por pessoas mais “velhas”.

Durante a entrevista, os estudantes relataram que antes de iniciar os estudos na EJA acreditavam que essa modalidade seria mais fácil que o ensino regular, porém ao longo do curso, perceberam que na verdade, foram mais cobrados do que esperavam. Esse senso comum de que a EJA é uma modalidade de ensino mais fácil e um meio mais rápido para obter o diploma de conclusão de ensino, faz parte da cultura escolar.

Os programas de correção do fluxo contribuem para difusão da ideia de que alunos com dificuldades em concluir os estudos na modalidade regular, ao serem transferidos para EJA, são aprovados de forma automática. Até mesmo os documentos orientativos, como o Parecer CNE/CP nº 6/2020 (BRASIL 2020), que aborda *Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, e outras legislações relativas à modalidade reforça essa ideia quando utiliza termos como “espírito generoso” e “recuperação de anos”

Vale considerar, ainda, que a legislação brasileira carrega em muitas normas o espírito muito generoso quanto à oferta de oportunidades de resgate do fluxo escolar, seja pela recuperação paralela, final ou permanente, pelo avanço, por aceleração e outros mecanismos que são centrados na proposta de sucesso do aluno. Assim, podemos assegurar que a EJA é um importante instrumento de resgate de tempo ou oportunidades educacionais perdidas, favorecendo ao alunado o retorno ao fluxo normal, à recuperação de anos e até o retorno à classe que deveria cursar, se a EJA possibilita a retomada de 1 (um) ou 2 (dois) anos, ou muitos anos perdidos é pouco relevante diante do reforço à elevação da autoestima, em processo que exige esforço e dedicação do alunado. (BRASIL, 2020, p. 18).

Talvez essa oferta de múltiplas oportunidades leve aos estudantes, principalmente os mais jovens, a acreditarem que a EJA é um meio para agilizar a formação com menor esforço. No questionário, alguns estudantes afirmam “*que vieram direto do ensino regular para a EJA*”, ou seja, alguns ao completarem 18 anos, abandonaram a turma de terceiro ano de ensino regular na qual estavam matriculados para se matricularem na EJA.

A ideia da aprovação automática transpareceu em alguns momentos durante a entrevista. Os alunos destacaram que os professores “ajudam” e, no contexto das

falas, ficou subentendido que a ajuda se dava tanto no “afrouxamento” da cobrança em relação ao conteúdo, presença e participação, quanto na questão de atribuição das notas.

Retomando as ideias de Forte (2018, que afirma que a tendência é que os professores adotem critérios de classificação e avaliação dos estudantes pautados na experiência pessoal e no conhecimento das histórias de vida e afinidade com o estudante. Assim, os autores relacionam a cordialidade ao informal, como se o professor adotasse uma postura mais piedosa com certos estudantes e mais rigorosa com outros diante das mesmas situações, sem se pautar em critérios pedagógicos claros.

As falas de alguns alunos corroboram com a ideia da cordialidade aplicada ao cotidiano da sala de aula. Caso da estudante Teresa, que, por ser considerada uma boa aluna, teve a oportunidade de apresentar os trabalhos fora das datas estipuladas no calendário dos professores.

A estudante Teresa não participou da dinâmica e costumava faltar bastante. Porém foi citada por outra estudante como exemplo de uma “aluna esforçada”.

Outro ponto que os alunos disseram ser positivo é a distribuição de pontos . Habitualmente, a direção e a coordenação pedagógica orientam os professores sobre como os pontos do bimestre devem ser distribuídos e boa parte das notas são dadas pela participação dos estudantes em eventos escolares ou pela participação nas avaliações da Secretaria Estadual de Educação. Parece haver um erro na comunicação no sentido de mostrar que essa distribuição não se faz meramente para ajudá-los a alcançar as médias.

As expressões dos alunos dão a entender que essa nota que é “de graça”. Por interpretação, os estudantes acabam se apropriando da ideia de que sempre haverá atividades que os ajudem alcançar a média, não sendo necessário tanto esforço para compreenderem a matéria ou realizarem as atividades, pois já terão parte da nota garantida.

Outra estudante, quando questionada sobre sua dedicação aos estudos, afirmou que: “eu fiz (de) tudo para colocar em dia (o conteúdo do caderno, para fazer o básico”. Isso reforça a impressão de que a aprovação depende unicamente de manter o caderno em dia e realizar, de qualquer forma, as atividades propostas.

Aqui, retorno à questão do paradoxo entre a cordialidade docente, o rigor e o bom senso. A cordialidade pode ser movida pela simpatia com os estudantes, assim a “ajudinha” não leva em consideração o aprendizado do aluno, mas sim, o fato de que ele precisa ser aprovado independentemente do preparo ou conhecimento.

Já a questão da ética docente pode ser colocada em xeque quando ele se furta a ensinar ou deixa de valorizar o aprendizado do aluno, passando a valorizar critérios extrapedagógicos. Paulo Freire (2011) chama a atenção para a coerência exigida no ato de saber respeitar a autonomia e a identidade do educando.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (Freire, 2011).

Quando levamos em consideração as particularidades de uma turma da EJA e a necessidade de adaptação do planejamento pedagógico às necessidades dos alunos, devemos ter o cuidado de não conferir à essa adaptação um caráter descomprometido com o educando. Para que estudantes tenham uma educação de qualidade, deve haver o cuidado para que a postura permissiva e compreensiva dos docentes não assumam um caráter licencioso: eis aí o chamamento de Paulo Freire para os educadores ao falar da importância do bom senso no exercício da docência. O autor coloca que, para exercer a autoridade de professor na classe, ele deve tomar decisões, orientar atividades, estabelecer tarefas, cobrar a produção individual e coletiva do grupo. (Freire, 2011).

A expectativa de muitos jovens e adultos que buscam a EJA é a qualificação para permanência ou ocupação de um cargo. Como indica Ramos e Stival (2012), o uso de novas tecnologias e a automação dos processos produtivos exige do trabalhador maiores níveis de escolaridade e, assim, os estudantes esperam adquirir mais autonomia para o desempenho de suas funções. Talvez a falta de abordagem de conteúdos mais práticos possa gerar essa insegurança no estudante quanto ao seu preparo para enfrentar situações que demandem conhecimentos adquiridos na escola.

Embora os estudantes acreditem que a EJA possa ser vantajosa por oferecer a possibilidade de conclusão dos estudos em menos tempo e, por isso, ser mais fácil, ao serem questionados quanto a qualidade do ensino, alguns mostraram certa insegurança em relação a qualidade e o preparo para enfrentarem situações que demandam conhecimentos adquiridos na escola.

Por várias vezes durante a entrevista, a palavra trabalho foi citada de forma explícita ou implícita como um obstáculo para o rendimento acadêmico. Os estudantes afirmaram que, devido a jornada de trabalho, não conseguem estudar ou cumprir as atividades propostas para casa. “ [...] *não é mais minha prioridade. Eu dedicava mais antes porque eu ficava só dentro de casa, meu negócio era só estudar, ficar dentro de casa estudando*”.

Alguns estudantes moram na zona rural ou em bairros mais periféricos, o que faz com que eles tenham que ir do trabalho direto para a escola. Por isso, houve relatos de situações de sono e fome durante as aulas, conforme os trechos abaixo:

Altiva: eu chego em casa, tomo banho e venho... tem dia que não dá para repetir não (a merenda).

Miguel: Vai que a pessoa chega aqui na escola e a única coisa que ela tem para comer no dia é a janta da escola?

Luzia: Vai comer só canjica, arroz doce...

Graça: se tivesse só comida de sal era melhor.

Luzia: A gente come muito, porque todo mundo está cansado do serviço

Altiva: tem dia que eu custo a ficar acordada.

As necessidades do estudante-trabalhador devem ser observadas e consideradas não só para o planejamento dos conteúdos, mas também para a organização da escola em vários aspectos relacionados ao bem-estar do estudante.

Gadotti (2014) faz algumas considerações sobre a necessidade de políticas públicas que promovam a frequência e a permanência do aluno-trabalhador e, também, a adequação do espaço escolar à sua identidade. Ele lembra o quanto é decepcionante para o estudante se deparar com a inadequação das salas de aula, com a falta de iluminação, ausência de lanche, despreparo do corpo docente para trabalhar com pessoas adultas. Esses fatos fazem com que os alunos se sintam frustrados e inseguros e acabem abandonando o curso.

A possibilidade de conciliar trabalho e estudo é uma das principais particularidades da EJA e, de posse dessa informação, a estruturação da EJA deve se adequar às necessidades do estudante-trabalhador.

Uma nova política pública de EJA precisa ter mais clareza **das condições de vida** desses jovens, adultos e idosos que frequentam

nossos cursos. Há variadas e diversas situações vividas que fazem com que eles interrompam os estudos, inviabilizando cursos e programas para essa modalidade da Educação Básica. Uma estratégia é ressignificar o conceito de evasão em EJA, buscando incidir sobre suas causas e criando uma dinâmica metodológica que atinja o interesse dos educandos (Gadotti, 2014, p.23 – grifo do autor).

A segurança e o bem-estar do estudante, especialmente dentro da escola, são pontos que também estão relacionados à sua permanência e ao aprendizado. Alguns comportamentos mais comuns para estudantes mais jovens acabam causando desconforto e afastamento dos estudantes mais velhos.

Durante o ano letivo foi crescente o envolvimento de alguns estudantes em relação ao consumo de drogas. Ficou evidente a naturalidade com que alguns estudantes mencionam o uso de drogas ilícitas. Termos relacionados ao consumo de entorpecentes ilícitos chegaram a ser usados mais de duas vezes durante a dinâmica em contextos diferentes, expondo a potencial fragilidade desses estudantes e da estrutura da escola.

O consumo e tráfico de drogas configura alguns enredos de ordem social que levam os adolescentes a abandonar o ensino regular. Esses sujeitos têm o direito de retornar aos estudos, e acabam sendo direcionados a EJA. Cabe aqui uma questão retórica: estrutura das escolas e a preparação do corpo técnico, de fato, permitem o acolhimento, a inclusão e a segurança desses estudantes com histórico de dependência de drogas?

4.3.3 Apontamentos dos estudantes sobre o ensino e organização da EJA

De forma geral, os estudantes demonstraram satisfação com o tratamento respeitoso por parte dos professores e dos outros profissionais da escola e apontaram que os professores buscam entender as dificuldades e ajudar. Freitas e Henz (2016) relatam a relação mais amorosa e respeitosa entre professores e estudantes como um dos fatores que torna o trabalho docente na EJA mais leve e prazeroso, levando benefícios para aprendizado dos estudantes.

Os estudantes fizeram algumas considerações sobre a possibilidade de flexibilização de datas e horários, utilizando o trabalho como justificativa, a necessidade de chegarem mais tarde, saírem mais cedo ou até mesmo faltar às aulas quando necessário. Apesar de muitos estudantes terem se manifestado favoráveis à flexibilização, não houve consenso sobre como isso seria regulamentado e de como

os estudantes agiriam diante da possibilidade de não serem cobrados por faltas e atrasos.

A organização dos espaços escolares, do calendário anual e os regimentos internos próprios das escolas não costumam observar as particularidades dos estudantes a EJA. O período noturno é regulado pelas mesmas orientações de funcionamento dos demais turnos. Por exemplo, os calendários computam como carga horária para a EJA, as atividades realizadas aos sábados, no período diurno, e desconsidera que a maior parte dos estudantes não participa dessas atividades, geralmente devido ao trabalho.

A frequência do aluno trabalhador, jovem e adulto, é um grande desafio que se coloca para as políticas públicas de EJA (Gadotti, 2014). Alguns estudantes da turma participante, por exemplo, trabalham em estabelecimentos comerciais, cujas redes geralmente estendem seus horários de funcionamento próximo a datas comemorativas e, quando há mais venda, esses estudantes ficam impossibilitados de frequentar as aulas. Para Gadotti,

A ausência do aluno trabalhador dá-se, muitas vezes, pela necessidade de trabalhar. Desde a década de 1930, na França, foi criada a chamada Pedagogia da Alternância, justamente para atender a essa necessidade dos educandos jovens e adultos que vivem no meio rural, flexibilizando sua frequência às aulas para não prejudicarem nem os estudos nem sua necessidade de trabalhar. Trata-se de uma metodologia que organiza os tempos e espaços educativos de acordo com as necessidades dos educandos, evitando assim a “evasão”. (Gadotti, 2014 p.23).

A adequação das atividades e trabalhos também se mostra como um ponto que merece a atenção dos professores e da equipe pedagógica. Os estudantes apontaram que a disponibilidade de realizar tarefas fora do período de aula é muito limitada. Primeiro sobre a justificativa, legítima, da falta de tempo devido a jornada de trabalho e o cansaço, que faz com que os estudantes se mostrem pouco dispostos a realizar atividades que saiam da rotina das aulas em quadro e giz.

Gomes e Garcia (2014) concluíram em sua pesquisa que as atividades propostas devem ser planejadas para ocorrer na escola e, quando houver necessidade, atividades extras devem ser pedidas apenas se for indispensável em virtude da realidade dos alunos que, dispõem de pouco tempo livre para se dedicarem aos estudos.

Os participantes da pesquisa indicaram que não têm afinidade com propostas de aulas que modificam a dinâmica do eles chamam de “aula normal” e, inclusive,

contestaram o uso do projetor de slides e vídeos, alegando que a luz apagada causa ou aumenta o sono.

Os estudantes demonstraram rejeição por trabalhos em grupo e apresentações, apesar de concordarem, posteriormente, que saber trabalhar em grupo e se expressar diante do público são habilidades valorizadas em entrevistas de emprego. Por fim, a possibilidade de desenvolver essas habilidades por meio dos trabalhos parece ter ganhado a simpatia dos estudantes.

Partindo desses indicativos, a sequência didática elaborada como produto da pesquisa contém propostas de trabalhos em grupo e apresentações, o que segue também a indicação do Programa EJA Novos Rumos (Minas Gerais, 2021) no que diz respeito ao trabalho focado no desenvolvimento de competências e habilidades, observando os desafios e constantes transformações da sociedade e estimulando o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e de novas competências.

Outro indicativo extraído da escuta dos estudantes foi a insatisfação com a escola por não oferecer algumas ferramentas e recursos que podem auxiliar no aprendizado. Estudantes que tiveram acesso à tela interativa em outros espaços de formação destacaram o quanto ela pode acrescentar em termos de dinamicidade às aulas. Também foi mencionada a subutilização da sala de informática, que apesar de ter computadores disponíveis, não é utilizada pelos estudantes da EJA.

O uso das salas de informática é um desafio em várias escolas. Muitos pesquisadores relatam em suas pesquisas alguns pontos que tornam o uso da sala de informática difícil ou impraticável. Sendo eles, a falta de estrutura e salas apropriadas de acordo com o número de estudantes de uma turma, a pouca qualificação dos professores para ministrar aulas nesses espaços, a falta de profissionais disponíveis para a adequação e manutenção das máquinas e, até mesmo, o medo de que o uso estrague os computadores, estão entre os motivos alegados para que as salas de informática não sejam utilizadas.

Reichardt e Silva (2020) defendem que a utilização de recursos tecnológicos na escola é necessária, pois eles são instrumentos de apoio para o professor, para educandos jovens, adultos e idosos. Para as autoras, abordagens que integram tecnologias e experiências estimulam o interesse dos estudantes e integram a produção de novos conhecimentos, sendo positivas para o aprendizado e para a construção da cidadania.

4.3.4 Impressões sobre o ensino de biologia

A avaliação das manifestações dos estudantes a respeito do ensino e aprendizado do conteúdo curricular de biologia, foi uma das propostas iniciais da pesquisa e está diretamente relacionada ao objetivo do trabalho. Como foi apontado no referencial teórico, o conhecimento do nível de satisfação é importante para a elaboração de planos de ensino que contemplem os anseios dos estudantes.

Neste tópico foram analisadas algumas opiniões dadas pelos estudantes ao longo da dinâmica de grupo focal, especialmente durante o segundo bloco do roteiro de entrevista, que foi direcionado para colher informações de como os estudantes avaliam o conteúdo.

Os estudantes apontaram dificuldades na compreensão dos conteúdos de biologia e atribuíram parte desta dificuldade ao esquecimento de conteúdos estudados nas séries anteriores e ao período de tempo longe da escola.

Espontaneamente, alguns alunos citaram que tiveram interesse em temas relacionados à reprodução, citologia e genética. Todos esses temas são propostos na Base Comum Curricular do terceiro ano do ensino regular e podem ser adaptadas para o ensino médio modalidade EJA. Inclusive, foram conteúdos trabalhados durante o período.

Durante a explanação de alguns conteúdos propostos para o terceiro período, os estudantes disseram ter interesse por vários temas mencionados, mas não demonstraram conhecimento sobre o que especificamente esses temas abordam.

O uso do laboratório de Ciências da Natureza também foi um ponto mencionado. Os alunos reivindicaram que nunca tiveram acesso ao laboratório e que isso poderia ser um diferencial que tornaria as aulas de biologia mais interessantes. Alguns estudantes que relataram contato com o laboratório em outros momentos destacaram como positiva a possibilidade de realizar experimentos e utilizar o microscópio.

O uso do microscópio também pode ser associado à qualidade do aprendizado. Os estudantes que disseram ter observado estruturas celulares durante uma visita a uma instituição de ensino, chegaram a citar o nome e as características da estrutura visualizada, comprovando uma fixação do conteúdo.

Andrade e Massabni (2011) consideram como exemplos de atividades práticas o estudo do meio, a experimentação, as visitas com observações, entre outras. Os autores definiram atividade prática como:

Optou-se aqui por definir atividades práticas como aquelas tarefas educativas que requerem do estudante a experiência direta com o material presente fisicamente, com o fenômeno e/ou com dados brutos obtidos do mundo natural ou social. Nesta experiência, a ação do aluno deve ocorrer - por meio da experiência física - seja desenvolvendo a tarefa manualmente, seja observando o professor em uma demonstração, desde que, na tarefa, se apresente o objeto materialmente (Andrade e Massabni, 2011, p. 840).

Para Souza et.al (2022), a utilização de atividades práticas nas aulas é uma estratégia para promover a visualização daquilo que antes estava presente apenas no imaginário dos estudantes, sendo aquelas que envolvem a microscopia positivas para os alunos do ensino médio já que, por meio da visualização, torna-se mais fácil aproximar o conhecimento científico da realidade observada, motivando o interesse para a compreensão da matéria.

Andrade e Massabni (2011), assim como Garcia e Zanon (2021) refletem em seus estudos que a realização ou a não de aulas práticas envolvem fatores como o interesse dos estudantes e o preparo dos professores de Ciências da Natureza, mas vão muito além disso. Para esses pesquisadores, a escola deve oferecer condições e mobilizar professores de outras áreas e demais profissionais para o apoio às aulas.

Também é preciso que haja investimento na estrutura das escolas para que os profissionais possam trabalhar com segurança e conforto. Garcia e Zanon (2021) destacam, por exemplo, que a falta de recursos didáticos, o grande número de estudantes por turma e a jornada de trabalho extensa dos professores são empecilhos para o desenvolvimento de atividades práticas de qualidade.

A respeito do material didático considerado adequado, foi indicado que quando o professor aborda conteúdos extensos, que demandam longas leituras e muitas atividades, especialmente extraclasse, os estudantes se sentem desanimados e acabam não realizando-as ou as fazem de forma mecânica. O ideal para os estudantes com esse perfil é o uso de materiais resumidos com leituras curtas e informações diretas.

A abordagem de textos diversificados que possam ser relacionados, de alguma forma, com o tema que está sendo abordado em sala de aula, se mostrou como um ponto bem-visto pelos estudantes. O campo das Ciências da Natureza pode se relacionar com vários assuntos de forma que despertem a curiosidade. O professor

pode explorar assuntos que estão “em alta” nas mídias, pequenos textos científicos e outros materiais para tornar as aulas de biologia mais interessantes.

E mais uma vez, as possibilidades de incluir as tecnologias digitais devem ser consideradas no sentido de disponibilização e troca de informação entre professor e aluno. Especialmente no ensino de biologia, o uso dos meios digitais permite o compartilhamento de imagens e vídeos que podem auxiliar os estudantes na compreensão de conteúdos que exigem abstração e interpretação, como por exemplo, a área de citologia.

Além disso, é uma oportunidade dos estudantes se apropriarem do uso da tecnologia, especialmente do uso do aparelho celular, como uma ferramenta de estudo, que também é muito requisitada no mundo do trabalho e dos negócios.

Os alunos sentem-se desconfortáveis com um currículo centrado no domínio da cultura letrada, não levando em consideração o quanto as novas Tecnologias da Comunicação são necessárias não só na vida diária (pagar uma conta, usar um caixa eletrônico...), mas também no trabalho e no exercício da cidadania. (Gadotti 2014, p.21).

4.4. Organização do material didático

Os materiais didáticos atuam como ferramentas que auxiliam o professor na mediação para a produção do conhecimento (Bandeira, 2009), embora não seja uma cartilha sobre o qual o professor deva se debruçar. É importante que o professor e os estudantes se apropriem de materiais e os utilizem de acordo com a demanda e necessidade.

Mello (2013) ressalta que a ausência de uma política nacional de produção de materiais e livros didáticos para a EJA resultou numa pluralidade de iniciativas de construção baseadas no protagonismo de professores e alunos a partir das experiências situadas nos contextos de aprendizagem.

Logo, o material proposto se adequa às expectativas e necessidades apontadas por estudantes do terceiro período do ensino médio. Sabemos que a rotina de muitos professores é exaustiva e que as turmas de EJA não são exclusividade entre as demandas que requerem sensibilidade e adaptação. Por isso, nosso intuito foi o de propor um material com textos didáticos e sugestões que possam ser prontamente utilizados, mas que ainda permita a flexibilização e complementação ao

critério do professor. A ideia inicial é que o material seja disponibilizado para os professores do terceiro período EJA.

Um dos indicativos da pesquisa em grupo focal foi que os estudantes que estiveram, por algum tempo, afastados dos estudos, disseram ter mais dificuldade para assimilar os novos conteúdos pois já não se recordavam de conceitos e definições que foram vistos no ensino fundamental. Por isso, os primeiros capítulos das duas unidades têm o mesmo título: **Relembrando o que eu já sei para aprender algo novo**. Nesse capítulo há uma revisão de conceitos e conteúdos, que de acordo com o Currículo Básico Comum (CBC), foram ou deveriam ter sido trabalhados em outras etapas do ensino (fundamental e médio) e que serão importantes para a compreensão dos novos conteúdos estudados na unidade.

Buscando facilitar a aprendizagem de conceitos e proposições abordados ao longo da unidade, o capítulo relembra, por meio de textos com linguagem simples, assuntos que o estudante provavelmente já conhece. Esses conhecimentos prévios servirão de subsunçores para formação de novos conhecimentos (Moreira,2012). É importante estruturar as abordagens dos temas propostos nos currículos, visando propiciar a interação entre as experiências cotidianas dos alunos e o conhecimento científico, facilitando a aprendizagem significativa. Segundo Marco Antônio Moreira:

Na aprendizagem significativa há uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, na qual ambos se modificam. À medida que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica, ou seja, os subsunçores vão adquirindo novos significados, se tornando mais diferenciados, mais estáveis. Novos subsunçores vão se formando; subsunçores vão interagindo entre si. A estrutura cognitiva está constantemente se reestruturando durante a aprendizagem significativa. O processo é dinâmico; o conhecimento vai sendo construído (Moreira,2012).

Durante a pesquisa os estudantes disseram não ter interesse por textos muito longos. Por isso, elaboramos textos mais sucintos, que apresentam e exemplificam conceitos. Ao longo dos textos, foram inseridos ícones com perguntas e respostas curtas a respeito do texto lido como forma de manter o estudante concentrado durante as explicações e durante a leitura do texto.

Apesar da proposta abordar conteúdos conceituais próprios da biologia, os quadros denominados Quadros interativos, que trazem textos retirados de reportagens, artigos e outros, buscam fazer conexão com outros componentes

curriculares e podem ser textos motivadores para a abordagem de temas como história e natureza da ciência, ética e cidadania.

De acordo o trabalho investigativo realizado por Gomes e Garcia (2014), a utilização de textos nas aulas de ciências da natureza é um importante recurso para contextualizar os assuntos e, também, para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, as reportagens, os artigos e outras leituras são pertinentes aos conteúdos trabalhados. Esse recurso é uma forma de proporcionar ao estudante um pouco do chamado letramento científico por meio da leitura e interpretação.

A ideia de sugerir links ao longo dos capítulos surgiu a partir de indicativos da pesquisa e tem o objetivo de incentivar a busca de informações em plataformas digitais. Esses links podem ser disponibilizados pelo material digital, quando for o caso, ou no grupo de comunicação da turma. Além de ser uma necessidade verificada na pesquisa e de provocar a aproximação do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação para produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo, o recurso contempla uma das competências gerais da BNCC.

Seguindo outro anseio apontado pelos estudantes, o material apresenta uma sugestão de aula prática de baixa complexidade e com poucos materiais, de forma que, mesmo que a escola não possua um laboratório de biologia, seja possível sua realização. Esse tipo de atividade também favorece o aprendizado teórico. Os estudantes que disseram ter visitado algum laboratório e desenvolvido alguma atividade prática também afirmaram que isso contribuiu para o aprendizado em outros momentos.

Ao final das unidades foi disponibilizado um modelo de mapa conceitual. Para Moreira (2006) mapas conceituais são diagramas de significado capazes de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos no contexto de um corpo de conhecimentos, permitindo a organização de conceitos e proposições. Além de serem utilizados como instrumento de ensino os mapas podem ser empregados nos processos de avaliação, planejamento e análise dos conteúdos. O professor pode pedir para que os estudantes construam seus próprios mapas ou realizar construções coletivas, a Construção conjunta permite a negociação dos significados e a exteriorização de conceitos e proposições.

Sabemos que em uma turma heterogênea, os interesses são difusos e que nem todos os estudantes têm a pretensão de continuar os estudos, mas é necessário que

aqueles que desejam possam contar com uma formação que, no mínimo os direcione. Assim, além da lista de questões propostas, o professor pode usar outras conforme o critério e necessidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de jovens, adultos e idosos é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental ou médio na idade considerada adequada. A literatura nos mostra que os estudantes que frequentam a EJA pertencem a uma camada da sociedade marcada por estigmas sociais perpetuados ao longo da história do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e suas atualizações garantem o direito a educação de jovens, adultos e idosos em cursos com especificidades próprias que busquem atender as necessidades e diversidades desses estudantes. Porém, na prática, a falta de planejamento e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na EJA, assim como as dificuldades pedagógicas, fazem com que essa modalidade seja um desafio para as instituições de ensino, estudantes e professores.

O trabalho na EJA possui várias particularidades em relação ao ensino regular. Geralmente, as séries têm carga horária reduzida, cabendo ao professor adaptar o conteúdo estabelecido pelos currículos de referência ao tempo disponível. Faltam documentos que orientem o trabalho docente da EJA em relação aos conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas. Muitas vezes os estudantes não se sentem valorizados e não têm suas expectativas e necessidades contempladas.

Trabalhar com os estudantes da EJA da mesma forma que se trabalha com as crianças e adolescentes não é adequado, pois esses estudantes passaram por situações complexas que constituem suas histórias de vida.

A diversidade e o perfil dos estudantes que formam uma turma de EJA certamente são pontos que devem ser levados em consideração pelo professor que deseja realizar um trabalho comprometido com a dignidade e o aprendizado dos estudantes. Conhecer os estudantes e suas histórias de vida é uma prática que exige sensibilidade e renúncia de julgamentos por parte do professor. O exercício da docência na EJA é diferenciado e a construção de laços de confiança e respeito com os estudantes é um processo importante para que o trabalho renda bons frutos.

A indicação dos pesquisadores de alguns documentos orientadores para o ensino na EJA é que o professor busque conhecer o perfil dos educandos como forma

de atender as necessidades e sanar suas dificuldades considerando a história de vida de cada um.

Na prática, proporcionar aos estudantes um ensino individualizado é um processo delicado, que pode ser inviabilizado por fatores como: falta de adequação das políticas e espaços escolares, salas de aulas cheias e sobrecarga de trabalho dos professores. Assim, buscamos compartilhar um pouco da experiência obtida na pesquisa e os métodos que utilizamos para conhecer o perfil dos estudantes, acreditando que esses procedimentos e informações possam ser replicados e que possam ajudar os professores e estudantes.

Em nossa pesquisa, buscamos compreender, por meio de questionários semiestruturados e de uma dinâmica de entrevista de grupo focal, alguns aspectos sobre o perfil dos estudantes de uma turma de terceiro período de ensino médio na modalidade EJA em uma escola estadual do município de Pará de Minas – MG.

Esses instrumentos de coleta de dados nos permitiram conhecer um pouco do perfil dos estudantes no que toca suas trajetórias na vida escolar, situação trabalho/emprego e faixa etária. Além disso, buscamos extrair da interpretação de dados, indicativos a respeito da satisfação dos estudantes com o ensino proporcionado e seus anseios e expectativas após a conclusão do ensino médio.

Conhecer as expectativas e frustrações dos estudantes participantes da pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias que contemplem expectativas de estudantes com perfil semelhante. Não foi objetivo da pesquisa traçar tendências generalizadas, mas realizar um trabalho voltado para um alunado que tenha características similares a dos participantes da pesquisa.

Uma das características mais marcantes do perfil da turma é a baixa idade dos participantes. Essa característica confirma o que já vem sendo apontado há mais de uma década: as turmas de EJA, principalmente nos centros urbanos, vêm sendo formada por estudantes cada vez mais jovens.

Os resultados da pesquisa confirmaram a heterogeneidade da turma participante, mas indicou que a faixa etária não é o principal fator de divergência. Além disso, os estudantes indicaram ter interesses diferentes em relação os estudos e, por isso, têm expectativas e atitudes diferentes. No caso da turma estudada, alguns estudantes tinham a opção de estar cursando o ensino regular, mas optaram pela EJA,

pois estavam com dificuldades de acompanhar a turma em que estavam matriculados anteriormente.

O acúmulo de estigmas socioeconômicos e culturais permeiam as histórias de vida e as expectativas dos estudantes que, em algum momento, foram vítimas do processo educacional discriminatório, que se mostra incapaz de envolver o indivíduo em situação de vulnerabilidade, como alguns participantes da pesquisa que no passado sofreram com algum obstáculo.

A impossibilidade de conciliar os estudos com o trabalho foi o principal fator que levou os jovens participantes a abandonarem o ensino regular. A turma é formada em sua totalidade por estudantes que estão inseridos no mercado de trabalho, mas que depositam nos estudos esperanças de obter melhores condições. É importante que esses jovens encontrem possibilidades de mudanças em seus percursos de vida e escolares, tendo possibilidade de continuar os estudos, seja em um curso técnico ou ensino superior, se assim desejarem.

A condição do estudante-trabalhador, que precisa conciliar a jornada de trabalho com a jornada de estudos deve ser considerada, entendendo que esse estudante, muitas vezes, tem dificuldades de frequentar as aulas diárias e pontualmente. Um dos indicativos da pesquisa foi justamente o anseio dos alunos por alguma pela adequação do funcionamento escolar para que atenda a essas especificidades. Outra reivindicação interessante foi a possibilidade de um canal de comunicação e compartilhamento de materiais entre estudantes e professores, o que facilitaria o acesso dos estudantes faltosos e a elucidação de dúvidas.

Assim, como indicam Ramos e Stival (2012) uma proposta de educação de jovens, adultos e idosos deve se pautar nas aspirações de cada estudante, buscando fortalecer suas possibilidades de crescimento pessoal. Muitos estudantes da EJA acreditam que a conclusão do ensino médio é imprescindível para obterem melhorias nas condições de emprego e nível social. O governo, a escola e todos os profissionais envolvidos devem se esforçar para proporcionar aos estudantes uma formação de qualidade.

A pandemia da Covid-19, que impôs um isolamento social principalmente entre nos anos de 2020 e 2021, interferiu na vida e na trajetória escolar desses jovens. Em um período em que a internet foi um dos únicos meios de vínculo com a escola, alguns desses estudantes foram excluídos pela falta de acesso à rede mundial de

computadores, seja por falta de aparelhos celulares compatíveis ou pela falta de habilidade para utilizar a tecnologia como ferramenta de estudos.

Com o retorno ao ensino presencial, esses estudantes necessitam de um atendimento que contemple suas necessidades. Muitos estudantes que não puderam acompanhar o ensino remoto ou acompanharam de forma precária, acabaram migrando para a EJA. Cientes disso, é importante que a equipe pedagógica esteja preparada para acolher esse público, bastante jovem, que passou por uma situação adversa que expôs a fragilidade socioeconômica desse grupo.

Os planos de ensino para educação de jovens com o perfil semelhante ao do público estudado devem levar em consideração as necessidades do jovem trabalhador que tem dificuldade para frequentar a escola, mas que depositam esperanças nos estudos como uma forma de melhorar sua condição de vida. Nesse sentido, o planejamento deve tentar sanar as defasagens de conteúdo, além de prepará-lo para ter autonomia nos estudos.

A elaboração de um material desenvolvido com base nas expectativas dos estudantes pode ser uma alternativa que facilita o trabalho do professor que leciona para turmas com características semelhantes. Diante da carência de materiais, abordagens que consideram a confecção de novos materiais didáticos pelos próprios professores e estudantes podem indicar a necessidade de torná-los mais interessantes e adequados oferecendo um trabalho mais personalizado, como indicam Mello (2013) e Santos et.al (2021).

Ao consideramos a realidade da educação brasileira, devemos pensa-la com toda a sua diversidade, ou melhor, com suas diversidades inseridas em uma mesma sala de aula. A adaptação e a construção de materiais pelos próprios professores pode ser uma boa estratégia para melhorar a qualidade do ensino. Porém, os relacionamentos interpessoais também devem ser fortalecidos e até priorizados, pois há que se considerar a fragilidade de pessoas que já passaram por várias dificuldades e que estão lutando para se manter na escola.

Botas e Moreira (2013) ponderam que a utilização do material não determina, por si só, a aprendizagem. Eles servem de apoio ao professor enquanto leciona, sendo sua responsabilidade organizar e conferir sentido ao material utilizado. Seguindo a ideia das autoras, materiais de diversos tipos e origens podem ser utilizados em sala de aula, mas podem se afastar do objetivo de promover uma experiência significativa

e de aprendizagem para o aluno. A ressignificação de materiais para fins didáticos pode ser uma boa estratégia para proporcionar experiências interessantes e potencialmente significativas, desde que o professor direcione a utilização do material.

Em relação à satisfação, de forma geral, os estudantes se declararam satisfeitos com o ensino ofertado, mas indicaram alguns pontos que deixaram a desejar, sendo que a adequação do tempo e do espaço escolar às suas necessidades se sobressaiu.

Sobre o ensino de biologia, os estudantes indicaram interesse apesar de considerarem a matéria difícil. Os estudantes ponderaram que o laboratório de ciências e a sala de informática deveriam ser utilizados nas aulas de biologia o que, de fato, pode tornar o aprendizado mais interessante.

Trabalhos semelhantes a esse podem ser desenvolvidos com outras turmas em outros períodos do ensino médio EJA, visto que quanto mais se conhece sobre o perfil e a expectativa dos estudantes, mais são criadas bases de dados comparativos que permitem o desenvolvimento de um trabalho personalizado.

Devemos também, como professores, realizar uma avaliação criteriosa deste e de outros materiais elaborados/propostos, a fim de realizar adequações durante o trabalho em sala de aula.

Por fim, cabe destacar, mais uma vez, que o trabalho do professor na EJA é cercado de desafios. Diante de um público diverso, seja pela idade, interesse ou expectativas, propor um método de trabalho que contemple e agrade a todos pode ser humanamente impossível. Contudo, a postura de condução do professor diante de propostas simples pode ser um bom caminho.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. O Desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação**, Campinas, ano 2011, v. 17, p. 835-854, 15 mar. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132011000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2023.
- ARAUJO, Julia Caroline Machado *et al.* Currículo oculto na educação de jovens e adultos: ato pedagógico, ferramenta docente ou compromisso político? **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1139>. Acesso em: 17 set. 2023.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2ª edição. ed. rev. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 329 p. v. 1. ISBN 85-201-00848.
- BACICH, Lilian e MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BANDEIRA, Denise. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. **Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet**. Curitiba, IESDE, p. 13-33, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20203374-Material-didatico-conceito-classificacao-geral-e-aspectos-da-elaboracao.html>. Acesso em: 16 ago. 2023.
- BÄR, M. V.; SAUCEDO, K. R. R.; PIRES, E. A. C.; MALACARNE, V. Reflexões sobre a formação do professor de ciências biológicas para atuação na educação de jovens e adultos. **Revista Interações**, [S. l.], v. 13, n. 44, 2017. DOI: 10.25755/int.3996. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3996>. Acesso em: 18 set. 2023.
- BÄR, Maira Vanessa. O Professor de Ciências Da Educação De Jovens E Adultos: Impasses na formação, impasses na atuação. Orientador: Vilmar Malacarne. 24/03/2014. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/895>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1ª ed. São Paulo: Almedina, 2011.
- Barra, V. M.; Lorenz, K. M. Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil, período: 1950 a 1980. *Ciência e Cultura*, São Paulo, Brasil: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, vol. 38, n. 12, p. 1970-1983, dez. 1986. Disponível em: https://digitalcommons.sacredheart.edu/ced_fac/46/. Acesso em 04 de jul. 2023.
- BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista iberoamericana de Educación**,

Madrid, v. 25, p. 1-10, 18 nov. 2023. Disponível em:
<https://rioei.org/historico/deloslectores/1645Borges.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BOTAS, Dilaila; MOREIRA, Darlinda. A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, Portugal, v. 26, p. 253-286, 2013. Disponível em:
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2742/1/Botas%2c%20D%20%26Moreira%2c%20D.%202013.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília / DF, 9 fev. 2022. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.959-de-8-de-fevereiro-de-2022-378984264>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer 699 de 06 de julho de 1972. Versa sobre desafios do Ensino Supletivo no Brasil. **Ensino Supletivo**: Parecer 699, Brasília / DF, p. 2-59, 6 jul. 1972. Disponível em:
[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1_parecer-n-699-72-\(\)-valmir-chagas.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1_parecer-n-699-72-()-valmir-chagas.pdf). Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento referencial para a implantação das diretrizes operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal**, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf. Acesso em 03 de jul. 2023.

BRASIL, Ministério de Educação, Conselho Nacional de Educação. **Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade**. Aprovado em: 10/12/2020. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN62020.pdf. Acesso em 11 de set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2023

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Brasília, DF. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LE%20No%205.692%20C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 11 de set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, DE 5 de Janeiro de 2021, 2021 -2**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12021.pdf. Acesso em 04 de jul. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4.506, de 25 de fevereiro de 2021. Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020-2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE nº 4.329, de 15 de maio de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 fev. 2021. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta ensino fundamental: 5a a 8a série**: introdução, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em 11 nov.2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 04 de jul.2023.

CARVALHO, T. K. P. de; ANASTÁCIO, P. R. de S.; MARTINS, M. I. de A.; SILVA, H. H. Desigualdades sociais e escolares: perspectivas de ingresso no Ensino Superior por estudantes da EJA. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 591–605, 2020. DOI: 10.15536/reducarmais.4.2020.1878. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1878>. Acesso em: 12 set. 2023.

COSTA, Patrícia Claudia da. **Sem medo de ser falante**: conquistas da oralidade por educandas idosas no MOVA-Guarulhos. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/D.48.2008.tde-13062008-152228. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-152228/pt-br.php>. Acesso em: 20 de set. 2023

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**, 2. ed. Coimbra: Almedina, 2013.

DINIZ, Marco Túlio Mendonça et.al. Utilização de entrevistas semi-estruturadas na gestão integrada de zonas costeiras: o discurso do sujeito coletivo como técnica auxiliar. **Scientia Plena**, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/ri_ufc/18296/1/2011_art_mtmdiniz.pdf. Acesso em 21 de set 2023.

DUTRA, Vanussa Braga Rezende; DE MATTOS, Viviane Leite Dias. Validade de construto e confiabilidade: uma escala para a satisfação discente. **Revista BOEM**, v. 8, n. 15, p. 128-142, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2357724X08152020128>. Acesso em: 12 set. 2023.

FÁVERO, Osmar. Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966). **Anais V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, Évora, Portugal**, v. 5, 2005. Disponível em: <https://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 16 de jun 2023.

FÁVERO, Osmar.; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365–392, 2011. DOI: 10.5216/ia.v36i2.16712. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FORTES, Joannes Paulus Silva *et al.* Reproduzir ou transformar? Análise sobre o papel do professor na manutenção/desconstrução de estigmas na escola. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 44, 13 ago. 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173362>. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/X5B49qmhhkys53gb55K5NYv/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 168 p.

FREITAS, L. M.; HENZ, C. I. Auto(trans)formação permanente com professores da eja ensino médio: diálogos problematizadores, amorosidade, rigorosidade e inovação. **Políticas Educativas – PoEd**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PoEd/article/view/69757>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2014. 39 p.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. Orientador: Pedro L. Goergen. 1987. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988. Disponível em: <https://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboa.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes; ZANON, Adriane Martins. Aulas experimentais de biologia: um diálogo com professores e alunos. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 1, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/26708>. 9 ago. 2023. Acesso em: 09 de set 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, André Taschetto; GARCIA, Isabel Krey. Perfil sócio-educacional de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de realidades e interesses acerca do conceito Energia. **Latin-American Journal of Physics Education**, , Santa Maria, v. 8, ed. 3, p. 475-486, 26 ago. 2014. Disponível em:

http://lajpe.org/sep14/11_LAJPE_893_Andre_Taschetto.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte / MG, 17 dez. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170310>. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epcc/a/c6HXpsJSv3C_YrMcPNrqMY9S/?lang=pt. Acesso em: 11 set. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, agosto 2000. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/>. Acesso em: 11 set. 2023.

INTERNET na pandemia COVID-19: dinâmicas de digitalização e efeitos das desigualdades. *In*: ESTEVEZ, Elsa; FINQUELIEVICH, Susana; ODENA, María Belén (org.). **Fortaleciendo las Sociedades del Conocimiento en América Latina**: Los desafíos y oportunidades de la pandemia y la postpandemia. Buenos Aires: [s. n.], abril 2022. cap. Las Sociedades del conocimiento, p. 39-50. Disponível em: https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/87899201/E_Book_IFAP_UNESCO_Fortaleciendo_las_SC2106-libre.pdf?1655932185=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFortaleciendo_las_Sociedades_del_Conocim.pdf&Expires=1700530862&Signature=FvMRvp9DA3a-3LLwAAhXtapnpO4wXNaWsfioPYqc~u0Y~hn9A9hCF4kJM2AW~BbYkPf9JBqmwYY~FHmzQTElHT88Q6THZ0cuUFC2m6yj7XKrkInGeGyRkQ3Jwyv8dgertRvhMDCgHTmgPCKp4Lat~BMZbKwZDJowplZsbv3jCGfoxXWllvShgxLAbMGlqEPOiuvZRg~LVCRHov56plwhhpf c1G8ENwZveVjxxD2ZknZ807lm2HHea6LrMtAvbG~syKGdew6SFjpabLSYwhHxf -RHfRM2dhpY-i3s3palwYy4Fqxe~Pwn~vwWOEGMf9AqJJMitTZuhFKsDwlOzrw6Q__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=54. Acesso em: 11 set. 2023.

LEMOS, Susana Isabel Marques. **Análise da satisfação de estudantes num curso em e-learning no ensino superior**. Orientador: Neuza Sofia Guerreiro Pedro. 2011. 147 p. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, [S. l.], 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4413>. Acesso em: 9 set. 2023.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e currículo oculto. **Rev. bras. educ. espec.**, Rio de Janeiro, v. 17, agosto 2011. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NkmxGbZTdgVWP4JCtFZY4KG/>. Acesso em: 3 set. 2023.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. Departamento de Ciência de Computação e Estatística–IBILCE–UNESP. **Elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. 2012, Disponível em:

http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Bahia, v. 1, ed. 1, p. 102-118, 11 maio 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/246>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, ed. 165, jul-set 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MENEZES, Maria Claudia Lima. A Educação de Jovens e Adultos na Formação de Professores de Ciências e Biologia: concepções de estudantes e docentes em um curso de licenciatura no estado do Rio de Janeiro. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia; Biodiversidade e sociedade) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/12100>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Ofício: Orientações para solicitações de autorizações de pesquisa em escolas da Rede Estadual de Minas. Ofício nº 20/2020, de 03 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/insumos-agropecuarios/insumos-pecuarios/alimentacao-animal/emissao-de-dcpoa-e-dcpoa-aa>. Acesso em 08 ago. 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Caderno Pedagógico EJA Novos Rumos**, 2021. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ATUALIZADO%20CADERNO%20PEDAG%3%93GICO%20EJA%20NOVOS%20RUMOS%20\(4\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ATUALIZADO%20CADERNO%20PEDAG%3%93GICO%20EJA%20NOVOS%20RUMOS%20(4).pdf). Acesso em 10 de set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 2843, de 13 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2016. Seção 1, p. 31. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2843-16r.pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%B0%202843,p%C3%BAblica%20estadual%20de%20Minas%20Gerais.&text=compet%C3%Aancia%2C%20tendo%20em%20vista%20o,20%20de%20dezembro%20de%201996>. Acesso em 11 de set. 2023.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 40, n. 40, p. 13-30, ago. 2018. ISSN: 1645-7250. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002>. Acesso em: 14 de Jul de 2022.

MOREIRA, Marco Antônio. **PESQUISA EM ENSINO: ASPECTOS METODOLÓGICOS**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Física Porto Alegre, Brasil. 2003

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula** - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006 p.45- 95.

MOTA, Rafael Silveira da; VAZ, Bárbara Regina Gonçalves; DA SILVA KUPPER, Mylena. Evasão escolar em tempos pandêmicos: Um estudo sobre o ensino remoto emergencial no município de Sant'ana Do Livramento. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. e37380-e37380, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.55470/relaec.37380>. Acesso em: 03 de jul.2023

NETO, Francisco Anuatti; FERNANDES, Reynaldo. Grau de cobertura e resultados econômicos do ensino supletivo no Brasil. **Rev. Bras. Econ.**, [s. l.], ed. 54, junho 2000. DOI <https://doi.org/10.1590/S0034-71402000000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbe/a/dbyZLwvbKpDSJTxmNtJsxy/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

PEDROZO, Joslaine Domingues; LIMA, Michelle Fernandes. I Seminário de Pedagogia, IV Encontro de Educação Infantil e II Jornada de Cognição e Aprendizagem, 2010, Irati. **A pesquisa em educação: conceitos e caminhos metodológicos**. [...]. Irati: [s. n.], 2010. Disponível em: https://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_54.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

RAMOS, Nair Vieira; STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. Representação social dos estudantes da educação de jovens e adultos sobre educação e trabalho na escola da rede municipal de Curitiba. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades**, ISSN 2175-1773 ,2012. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-MARIA-CRISTINA.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

REICHARDT, Mirian; SILVA, Caroline. A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Caderno Intersaberes**, [s. l.], v. 9, ed. 23, p. 59-70, 2020. Disponível em: <https://cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1666>. Acesso em: 3 set. 2023.

RÊSES, Erlando da Silva; SILVEIRA, Dimitri Assis; PEREIRA, Maria Luiza Pi nho. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise crítica do Programa Brasil Alfabetização**. Brasília: Paralelo 15, 2017. 147 p., il. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32425>. Acesso em: 04 de nov 2021.

RESSEL, Lúcia Beatriz *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, p. 779-786, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400021>. Acesso em 03 de set. 2023

ROGERS, C.R. **Tornar-se pessoa**. 5ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Ensino Supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores do Rio Grande do Sul. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, n. 2, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/2236-6377.15.11>. Acesso em 01 de set. 2023.

SANTOS, P. dos; LAFFIN, M. H. L. F.; HARACEMIV, S. M. C. As percepções sobre os sujeitos da EJA e os materiais didáticos utilizados na mediação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. **Educação, [S. l.]**, v. 46, n. 1, p. e33/1–24, 2021. DOI: 10.5902/1984644461367. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61367>. Acesso em: 12 set. 2023.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; SILVA, Rita de Cássia Oliveira da. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 5, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287>. Acesso em: 06 de set. 2023.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015. ISSN 1677 4280. Disponível em: <http://www.fei.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>. Acesso em 23 de jun 2023.

SILVA, José Humberto da. Juventudes, Trabalho e Educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da eja no brasil? **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap – UERJ)**. v. 8, n. 19, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46588>. Acesso em 06 de jul. 2023.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 32, n. 4, p. 251-268, dez. 2016: FapUNIFESP. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161277>. Acesso em: 11 de jun 2023.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, [S.L.], n. 47, p. 83-100, jun. 2008. FapUNIFESP. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982008000100005>.

SOUZA, M. S. de; INSAURALDE, E. A.; SILVA, J. P.; PEREIRA, R. H. G.; DERBOCIO, A. M.; FARIA, R. R. Aulas práticas experimentais no ensino de biologia: uma experiência a partir do PIBID-biologia. **Temas & Matizes, [S. l.]**, v. 15, n. 26, p. 405–416, 2022. DOI: 10.48075/rtm.v15i26.26392. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/26392>. Acesso em: 9 ago. 2023.

STRELHOW, Thyeles Borcarte Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012.

DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>.
Acesso em: 11 set. 2023.

TAKEUCHI, Márcia Regina. **Análise material de livros didáticos para educação de jovens e adultos**, 2005. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10557>. Acesso em 03 de jul. 2023.

TONELLI, Elizangela; CLEVELARES, Giovanna Tonelli. Um olhar sobre as especificidades da EJA e a adequação do material didático. **Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 2, n. 4, 2015. Disponível em:
<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/146/85>. Acesso em:11 mai. 2021.

APÊNDICE 01
LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS ESTUDANTES DO 3º PERÍODO DA EJA

Bloco 1 - Informações pessoais

- 1- Idade _____ anos
- 2- Gênero
- a) Masculino
 - b) Feminino
 - c) Prefiro não dizer
 - d) Outro (Por favor especifique) _____
- 3- Cor/Etnia:
- a) Cor Branca
 - b) Cor Preta
 - c) Cor Parda
 - d) Cor Amarela
 - e) Indígena
- 4- Possui filhos? Quantos
- a) Não.
 - b) Sim, 1 filho
 - c) Sim, 2 filhos
 - d) Sim, 3 ou mais
- 5- Quanto ao seu trabalho:
- a) Está desempregado
 - b) Possui emprego formal com carteira assinada ou contrato de trabalho.
 - c) Trabalha para si próprio, como autônomo.
 - d) Não possui trabalho formal, mas realiza algumas atividades como “bico”.
- Outro? Qual é? _____
- 6- Quanto tempo você ficou fora da escola?
- a) Vim direto do ensino regular para a EJA.
 - b) Fiquei menos de um ano fora da escola.
 - c) Fiquei entre 1 e 3 anos fora da escola.
 - d) Fiquei de 3 a 10 anos fora da escola.
- Ficou mais tempo fora da escola, nos diga quantos anos?
- _____
- 7- Qual(is) motivo(s) você considera que tenham lhe influenciado a abandonar a escola? (Pode ser marcada mais de uma opção)

- a) Falta de motivação/ interesse em relação aos estudos.
- b) Dificuldades em compreender as matérias.
- c) Repetências
- d) Impossibilidade de conciliar o trabalho e os estudos
- e) Impossibilidade de conciliar o trabalho e as tarefas domésticas.
- f) Necessidade de cuidar de algum familiar.

Outro? Qual foi? _____

8- Qual(is) fato (s) você considera que foram importantes para motivar a buscar complementar seus estudos na EJA: (pode ser marcada mais de uma opção)

- a) Cumprir exigência do seu emprego atual
- b) Buscar novas possibilidades de emprego
- c) Ajudar/ dar exemplo aos filhos.
- d) Satisfação pessoal

Outro? Qual foi _____

9- Depois que concluir o Ensino Médio, qual seu principal objetivo em relação aos estudos?

- a) Parar de estudar
- b) Ingressar um curso técnico profissionalizante
- c) Ingressar em um curso superior
- d) Outro? _____

10- Depois que concluir o Ensino Médio, qual seu principal objetivo em relação ao trabalho?

- a) Buscar um novo emprego
- b) Buscar uma promoção no atual emprego
- c) Montar seu próprio negócio.
- d) Prestar concurso público.

APÊNDICE 02

QUESTÕES PARA O DIRECIONAMENTO DA CONVERSA NO GRUPO FOCAL

Nesta etapa da pesquisa os estudantes serão convidados a participarem de uma conversa em grupo. Todos deverão estar cientes que haverá gravação de áudio.

Bloco 1 – Estas questões buscam identificar, de forma geral, quais são as suas impressões em relação ao ensino na EJA.

- 1- O ensino atendeu suas expectativas?
- 2- Você teve dificuldades em compreender as matérias?
- 3- Você teve dificuldade para realizar as atividades propostas? Quais as principais dificuldades?
- 4- Acha que o conteúdo abordado nas disciplinas é importante para sua formação?
- 5- As matérias e conteúdos abordados são importantes para que você realize suas tarefas no dia a dia?
- 6- Na sua opinião, os conteúdos foram abordados de forma foi muito superficial? ou muito aprofundada?
- 7- Como você avalia sua dedicação aos estudos?
- 8- Qual a sua impressão sobre a postura dos professores em relação à turma da EJA? (orientar para que evitem citar nomes).
- 9- Qual a sua impressão sobre a postura dos funcionários em relação à turma da EJA?
- 10- Indique alguns motivos que fariam você recomendar os estudos na EJA para outras pessoas.

Bloco 2 - Este bloco contém questões específicas em relação ao componente curricular de Biologia. Na elaboração das questões 4, 5 e 6, foram utilizadas algumas orientações constantes no caderno pedagógico do Programa EJA Novos Rumos (MINAS GERAIS, 2021).

O referido programa propõe o planejamento dos conteúdos curriculares baseadas nas Habilidades Foco previstas para cada etapa de ensino/componente curricular, de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais. Algumas habilidades foram

elencadas na questão 4 e os conteúdos sugeridos para o 3º período do Ensi no médio estão relacionados na questão 5.

Quanto as metodologias e formas de abordagem, o caderno pedagógico sugere que o planejamento da aula recorra à metodologias de ensino adequadas para a faixa etária e fase de vida dos estudantes. Assim, as Habilidade Foco apresentam em sua estrutura aspectos que permitem fazer escolhas de diferentes metodologias que tem como objetivo colocar o estudante como protagonista. A questão 6 apresenta algumas ferramentas metodológicas que são comumente utilizadas o por professores, assim acreditamos que os estudantes teriam melhor condição de identificar aqueles que mais lhes parecem interessantes.

Bloco 3 - Este bloco contém questões específicas em relação componente curricular de Biologia.

- 1- Quando você iniciou os estudos na EJA, qual conteúdo (assunto tema) você mais esperava aprender componente curricular de Biologia?
- 2- Durante o curso, o que você achou sobre componente curricular de Biologia?
- 3- Você considera que seu aprendizado, sobre os conteúdos trabalhados em Biologia, é satisfatório?
- 4- Em quais ocasiões você acha que o aprendizado de Biologia é/foi importante para você?

Algumas sugestões: Desenvolver atividades diretamente relacionadas ao seu trabalho. Melhorar cuidados pessoais em relação à saúde, higiene, alimentação. Conscientização sobre economia doméstica e cuidados com o meio ambiente.

- 5- Qual sua opinião/ interesse em relação a alguns conteúdos de Biologia que são propostos 3º ano EJA.

Populações humanas e seus desafios

Evolução humana

Seleção Natural

Origem da vida na Terra

Extinções de animais e plantas

A relação dos seres humanos com outros seres vivos.

Genética

Biotecnologia.

- 6- Quais recursos você acha que são interessantes e ajudam a melhorar as aulas de biologia?
- Quadro e Giz
 - Apresentações em slides com data-show
 - Livro Didático
 - Experimentos
 - Vídeos
 - Atividades no laboratório de informática
 - Apresentação de trabalhos pelos alunos / atividades em grupo.
- 7- Quais sugestões você daria para melhorar componente curricular de Biologia especialmente no 3º ano do Ensino Médio?

APÊNDICE 03

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado estudante,

Você está sendo convidado como voluntário para participar da pesquisa “O ensino de Biologia para jovens e adultos: buscando compreender e anseios dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio”. A educação de jovens e adultos possui algumas especificidades em relação ao ensino regular, e uma das formas atender melhor os esses estudantes é conhecê-los e buscar uma forma de trabalho que seja atrativa e interessante. Sob essa justificativa o objetivo desta pesquisa conhecer as necessidades e os anseios dos estudantes e organizar um material didático que auxilie o trabalho dos professores e ajude no ensino de biologia. Para isso, queremos identificar as necessidades e expectativas de estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio na modalidade EJA. O objetivo desta pesquisa é organizar um material didático que auxilie o trabalho dos professores e ajude no ensino de biologia. Os participantes da pesquisa contribuirão para um melhor entendimento a respeito do ensino de Biologia na EJA. Os benefícios para comunidade escolar são as possíveis melhorias no ensino de biologia da EJA. Você pode colaborar com o nosso trabalho, disponibilizando cerca de 30 minutos para responder a um questionário que possui 19 perguntas.

As questões serão discursivas ou de múltipla escolha, e abordarão informações pessoais do estudante, sua percepção em relação à educação de jovens e adultos de forma geral e a sua percepção e expectativa em relação ao componente curricular de Biologia na EJA. Os riscos da pesquisa são muito pequenos, mas ocasionalmente pode surgir algum desconforto de origem intelectual, social ou cultural, como: Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; desconforto, medo; vergonha; estresse; quebra de sigilo, cansaço ao responder às perguntas e quebra de anonimato. Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador. Por se tratar de participação voluntária mediante o fornecimento de informações via questionário online, eventualmente podem surgir riscos de ordem tecnológica relacionados ao acesso dos dados por terceiros, configurando quebra de sigilo. Nos comprometemos a observar esses riscos e tomar as medidas de precaução

para minimizá-los, evitando o uso de *Drives* ou nuvens para armazenar os dados tentaremos oferecer o máximo de conforto e confidencialidade possível.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização ou ressarcimento. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar da pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Ao responder e enviar as respostas deste questionário, você declara estar de acordo com este Termo, o qual você receberá uma cópia. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável durante cinco anos e os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “O ensino de Biologia para jovens e adultos: buscando compreender os anseios de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Pesquisadora responsável: Patrícia Claudia da Costa

Orientanda: Fernanda Juliana da Silva

Endereço: Universidade Federal de Viçosa – Campus Florestal, LMG 818 Km 6, CEP 35.690-000

Contato: fernanda.j.silva@ufv.br Telefone: 37- 998264377

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa, Edifício Arthur Bernardes, piso inferior. Av. PH

Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

E-mail: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Pará de Minas , _____ de _____ de 2021.

Assinatura do Participante

APÊNDICE 04 PRODUTO EDUCACIONAL

Acesse o produto educacional construído a partir a pesquisa e suas atualizações pelo QRcode:

