



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes  
Departamento de Ensino de Ciências e Biologia

Nathalia Ramos Siqueira

**A Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro (Campus Maracanã) e a Educação de  
Jovens e Adultos: uma avaliação**

Rio de Janeiro

2010

Nathalia Ramos Siqueira

**A Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Campus Maracanã) e a Educação de Jovens e Adultos: uma avaliação**

Trabalho final apresentado ao Departamento de Ensino de Ciências e Biologia, do Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Ciências Biológicas

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.Andrea Espinola de Siqueira

Rio de Janeiro

2010

**CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC-A**

Siqueira, Nathalia Ramos.

A Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Campus Maracanã) e a Educação de Jovens e Adultos: uma avaliação / Nathalia Ramos Siqueira – 2010

xiii, 50f.: il. color.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea Espinola de Siqueira  
Banca Examinadora: Prof<sup>a</sup>. MSc Lucienne Sampaio de Andrade e Prof. Marcelo Jacinto de Abreu.

Projeto final apresentado ao Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para obtenção do grau de licenciado em Ciências Biológicas.

Bibliografia: f. 36-40.

1-Educação de Jovens e Adultos. 2-Ensino de Ciências e Biologia. I – Siqueira, Andrea Espinola de. II – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes.

Nathalia Ramos Siqueira

**A Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Campus Maracanã) e a Educação de Jovens e Adultos: uma avaliação**

Trabalho final apresentado ao Departamento de Ensino de Ciências e Biologia, do Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Ciências Biológicas

**Aprovado em: 15/12/2010**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>.MSc Lucienne Sampaio de Andrade  
Departamento de Ensino de Ciências e Biologia  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof. Marcelo Jacinto de Abreu  
Faculdade de Educação  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2010

## DEDICATÓRIA

Ao meu avô, que foi o pai que eu não tive, pela participação mais do que fundamental na formação do meu caráter e pelo exemplo de amor e dedicação que ele foi para mim.

## AGRADECIMENTOS

À Deus. Independente da fé de cada pessoa, Deus é a força extra que nos mantém firmes nos momentos de fraqueza; é a palavra de consolo quando nada consegue enxugar as lágrimas dos nossos olhos; é o travesseiro amigo que, na hora de dormir, acomoda nossa cabeça para uma noite nem sempre tranquila e restauradora. Eu nunca o vi, mas senti sua presença em casa momento da minha vida;

À minha mãe Eliane, por ter acreditado em mim e por não ter medido esforços ao investir no meu futuro;

Aos meus amigos, pela confiança, pelos elogios, pela paciência, pelos milhares momentos de alegria, enfim, por concordarem em fazer parte da família que eu escolhi. Sem eles, essa faculdade não teria sido tão boa e, no dia de hoje, com certeza eu não estaria tão feliz. Dedico minha felicidade também a essas pessoas maravilhosas;

Aos professores da banca examinadora, que ocupam tal posição exatamente porque durante a minha graduação foram exemplos de competência, inteligência e boa vontade, sempre me auxiliando no que fosse preciso;

À Andrea Espínola, minha orientadora mais do que querida, pela amizade, pela segurança e tranquilidade que me passou, pela competência, pela ética e por não ter deixado eu desistir em momento nenhum. Não há palavras que traduzam minha admiração e gratidão por ela.

Tornar o simples complicado é fácil. Tornar o complicado simples,  
admiravelmente simples, isto é criatividade.

**Charles Mingus**

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades  
para a sua própria construção.

**Paulo Freire**

## RESUMO

Foi a partir da Constituição de 1988 que o acesso a educação se tornou um direito de todos, inclusive daqueles que não puderam aproveitar a chance de estudar. Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos é vista como uma solução para quem deseja reingressar nos estudos e, assim, garantir sua formação profissional e intelectual.

Sabendo das peculiaridades dos alunos da EJA e que o professor precisa conhecê-las para lidar com elas, este problema de pesquisa questiona: o licenciando de Ciências Biológicas da UERJ recebem formação para atuar na EJA?

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com 4 questões mistas. Antes de ser disponibilizado, o mesmo foi pré-testado, para ser validado para o levantamento.

Os participantes foram licenciandos a partir do sétimo período, pois estes já receberam quase toda a formação acadêmica.

Os dados foram analisados de forma quali-quantitativa, pela construção de Discursos do Sujeito Coletivo, gráficos e tabelas.

O currículo foi analisado para verificar a oferta de disciplinas direcionadas especificamente para EJA e, verificou-se que não há disponibilidade das mesmas.

Pela análise dos questionários, a maioria dos licenciandos apresentou interesse em atuar na EJA, mas não se julga apta para tal devido à formação insuficiente recebida na graduação.

Como solução, este trabalho julga válida a criação de uma disciplina que aborde o Ensino de Ciências e Biologia na EJA.

Outra solução é o estabelecimento de um vínculo com a Faculdade de Educação, a fim de disponibilizar ao público-alvo as disciplinas direcionadas para a EJA, restritas aos futuros pedagogos.

**Palavras – chave:** Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Ciências e Biologia.



## ABSTRACT

It was from the 1988 Constitution that access to education became a right for everyone, including those who could not take the chance to study. Currently, the EJA is seen as a solution for those who want to rejoin the studies and thus ensure their professional and intellectual training.

Knowing the peculiarities of students in adult education and that teachers need to meet them to deal with them, this problem of research questions: are the graders of Biological Sciences of UERJ trained to work in adult education?

The data collection instrument was a questionnaire with four issues mixed. Before being released, it was pre-tested to be validated for the survey.

Participants were graders from the seventh period, because they have received most of their academic education.

The data were analyzed in a qualitative and quantitative way, for the construction of collective subject's discourse, graphs and tables.

The curriculum has been checked for offering courses directed specifically to adult education, and it was found that there is no availability of the same.

Through the analysis of the questionnaires, most graders showed interest in working in adult education, but they don't consider themselves capable of that due to insufficient training received in graduation.

As a solution, this paper considers valid the creation of a discipline that addresses the teaching of science and biology in adult education.

Another solution is to establish a link with the Faculty of Education, to provide to the target audience the disciplines for EJA, restricted to future educators.

**Keywords:** EJA, Science and Biology Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico de setores mostrando a porcentagem de respostas referentes à primeira parte da pergunta de número 1 .....	19
Figura 2: Gráfico de setores mostrando o percentual relativo ao número de licenciandos que responderam positivamente à questão anterior .....	21
Figura 1: Gráfico de setores, mostrando o percentual relativo ao interesse dos licenciandos em atuar na Educação de Jovens e Adultos .....	24
Figura 4: Gráfico de setores, mostrando o percentual relativo à aptidão dos licenciandos para atuar na Educação de Jovens e Adultos .....	28

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Relação de disciplinas citadas pelos licenciandos que, dentro da ementa, abordaram a EJA .....	20
Tabela 2: Relação e frequência com que as categorias foram mencionas pelos licenciandos .....	21
Tabela 3: Relação e frequência com que as categorias foram mencionas pelos licenciandos .....	24
Tabela 4: Relação e frequência com que as categorias foram mencionadas pelos licenciandos .....	28

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>x</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos .....</b>	<b>6</b>
<b>1.3 O Instituto de Biologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Educação de Jovens e Adultos: existe algum vínculo? .....</b>	<b>9</b>
<b>1.4 Objetivos .....</b>	<b>10</b>
<b>1.4.1 Objetivos Gerais .....</b>	<b>10</b>
<b>1.4.2 Objetivos Específicos .....</b>	<b>10</b>
<b>2 – METODOLOGIA .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Tipo de pesquisa .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Instrumentos e técnicas .....</b>	<b>12</b>
<b>2.3 Análise dos dados .....</b>	<b>14</b>
<b>3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1 Resultado do pré-teste .....</b>	<b>18</b>
<b>3.2 O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas .....</b>	<b>18</b>
<b>3.3 Os questionários .....</b>	<b>19</b>
<b>4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>33</b>
<b>5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>36</b>
<b>APÊNDICE 1 : Carta de apresentação .....</b>	<b>41</b>
<b>APÊNDICE 2 : Questionário direcionado aos alunos .....</b>	<b>42</b>
<b>ANEXO 1: Fluxograma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferecido pela UERJ .....</b>	<b>43</b>
<b>ANEXO 2: Ementa da disciplina “Educação Matemática para Crianças, Jovens e Adultos” (EDU02-08061) .....</b>	<b>44</b>
<b>ANEXO 3: Ementa da disciplina “Geografia e História para Crianças, Jovens e Adultos” (EDU02-08063) .....</b>	<b>45</b>
<b>ANEXO 4: Ementa da disciplina “Formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental para Crianças, Jovens e Adultos: Estágio Supervisionado I” .....</b>	<b>46</b>

<b>ANEXO 5:</b> Ementa da disciplina “Formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental para Crianças, Jovens e Adultos: Estágio Supervisionado II” .....	47
<b>ANEXO 6:</b> Ementa da disciplina “Tópicos Especiais V: Reconceitualizações da Educação de Jovens e Adultos” (EDU06-11386) .....	48
<b>ANEXO 7:</b> Ementa da disciplina “Tópicos Especiais V: Tópicos Especiais em Educação de Jovens e Adultos I” (EDU06-08271) .....	49
<b>ANEXO 8:</b> Ementa da disciplina “Tópicos Especiais V: Tópicos Especiais em Educação de Jovens e Adultos II” .....	50

## 1– INTRODUÇÃO

### 1.1 Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

O caminho percorrido pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) sofreu muitas variações ao longo da história, pois está fortemente ligado aos aspectos sociais, econômicos e políticos, característicos de cada momento histórico do país (LOPES e SOUSA, 2005). As reviravoltas no Sistema Educacional brasileiro começaram a ocorrer a partir da Revolução de 30, pois mudanças políticas e econômicas promoveram o começo de um sistema político, consolidado, de educação elementar no país (GENTIL, 2005; LOPES e SOUSA, 2005).

Com o passar do tempo e a criação de novas tecnologias, era exigida mão-de-obra cada vez mais qualificada. Muitas famílias que moravam na zona rural passaram a habitar os centros urbanos, pois a economia deixou de ser predominantemente agrícola, passando a concentrar suas atividades no comércio e na indústria. Até então, o fato de não saber ler e escrever não prejudicava a obtenção de emprego nas lavouras. Porém, diante dessa nova situação da economia, o analfabetismo passou a ser visto como um problema (LOPES e SOUSA, 2005). Com isso, as pessoas começaram a sentir a necessidade de buscar a alfabetização com o intuito de conseguir um emprego melhor na cidade e, assim, melhorar a sua qualidade de vida (LOPES e SOUSA, 2005).

A pressão decorrente dos surtos de urbanização na década de 30, “impondo a necessidade de formação de mão-de-obra local, aliada à importância da manutenção da ordem social nas cidades, estimularam as grandes reformas educacionais do período” (MEDEIROS, 2005, p. 2). A própria Constituição de 1934 foi a primeira a incluir em suas normas a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para adultos. Em seu artigo 150, instituiu o “ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos”<sup>1</sup>

Posteriormente, na década de 40, começaram a acontecer algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram o raio de ação da EJA. São

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm)

elas: regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP); criação do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas (INEP); surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo e lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Através desta campanha houve uma preocupação com a elaboração de materiais didáticos para adultos. Paralelamente, ocorreram dois eventos fundamentais: I Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947) e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949) (GENTIL, 2005; LOPES e SOUSA, 2005).

A década de 50 foi marcada por iniciativas como: criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que foi uma das instituições que promoveu o processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro; realização da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) (LOPES e SOUSA, 2005).

Em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o objetivo de avaliar as medidas tomadas na área e sugerir soluções adequadas para o tema em questão. Surgiram críticas ao material didático inadequado e à qualificação do professor (LOPES e SOUSA, 2005). Paulo Freire, mesmo não tendo ainda um envolvimento maior com o analfabetismo entre adultos, apresenta um trabalho de título “A Educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. Através desse trabalho, o autor defendia uma educação de adultos que propiciasse a decisão, a colaboração, a participação e a responsabilidade social e política (GENTIL, 2005), estimulando a formação de um cidadão crítico e atuante na esfera social em que vive.

Mas foi na década de 60 que Paulo Freire e suas propostas ganharam força (MEDEIROS, 2005; GENTIL, 2005). Tais propostas baseavam-se no fato de que o homem não é simplesmente um depósito de conteúdos e, por isso, os processos metodológicos para a alfabetização de adultos devem superar as técnicas, ou seja, ir além da aquisição de produção de conhecimentos cognitivos (MEDEIROS, 2005; GENTIL, 2005). A proposta de Paulo Freire tem como pilar a realidade do discente que, por sua vez tem suas experiências, suas opiniões e sua história de vida (LOPES e SOUSA, 2005) e, por isso, é um ser pensante que atua na sociedade. O educando é um ser repleto de conceitos e pré-conceitos que estão em constante transformação.

A construção de novos conhecimentos deve sempre partir de conhecimentos que os educando já possuem, mesmo que estes sejam intuitivos, pois o processo de aprendizagem se dá através da desestruturação e reformulação dos conhecimentos prévios de tais alunos, com base no diálogo e na reflexão (Roque Moraes, 1998 *apud* Yarema, 2009). Já dizia Paulo Freire:

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, 2008; p. 60).

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2008, p. 137), Freire ainda pergunta: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos?”

Cabe ao professor conhecer a realidade de seus alunos para interagir melhor com eles e preparar materiais compatíveis e adequados a essa realidade. Educador e educando devem seguir juntos no processo ensino – aprendizagem, dialogando durante todo esse processo (LOPES e SOUSA, 2005). Também é importante que o adulto compreenda o que está sendo ensinado e saiba aplicar tais conteúdos no seu dia-a-dia (LOPES e SOUSA, 2005). O vínculo entre o conteúdo e a realidade na qual os educandos estão inseridos é essencial (LOPES e SOUSA, 2005).

“Verifica-se a aprendizagem significativa quando o estudante percebe que o material a estudar se relaciona com seus próprios objetivos, tornando-se protagonista de suas aprendizagens” (FONSECA *et al*, 2004; p.13).

As informações passadas aos educandos precisam ser sempre bem contextualizadas para que possam ser resgatadas na memória sempre que forem necessárias. Não é a quantidade de informações e nem a sofisticação das mesmas que podem dar um conhecimento pertinente, mas sim a



capacidade que o educando desenvolveu de colocar tais informações em um contexto (MORIN, 2001).

De acordo com Frei Betto<sup>2</sup>(2008) foi graças a Paulo Freire que os alunos aprenderam não somente que “Ivo viu a uva”, mas também que “a uva que Ivo viu e não comprou é muito cara porque o país não dispõe de política agrícola adequada e nem permite que todos tenham acesso à alimentação básica”.

Desde janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização foi aprovado, baseado nas propostas de Paulo Freire. Se naquela época o analfabetismo era a causa da pobreza e da marginalização, agora ele é visto como a consequência da pobreza gerada por uma estrutura social desigual (MEDEIROS, 2005; GENTIL, 2005).

Pouco se alfabetizou após a implantação do Regime Militar (GENTIL, 2005), pois todos os movimentos de alfabetização que estavam ligados à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos (LOPES e SOUSA, 2005). Por isso, a Educação de Jovens e Adultos ficou estagnada política e pedagogicamente (GENTIL, 2005).

Em 1967, para ocupar o lugar deixado pelos movimentos reprimidos, o governo militar lançou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, cujo objetivo era acabar com o analfabetismo em apenas dez anos (LOPES e SOUSA, 2005; MEDEIROS, 2005).

Em 1971, foi implantado o ensino supletivo. Centros de Estudos Supletivos foram criados em todo o país e o objetivo era escolarizar o maior número de pessoas, atendendo às necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, que exige nível de escolaridade cada vez maior (LOPES e SOUSA, 2005). Como esse sistema não era de frequência obrigatória, o índice de evasão escolar era alto (LOPES e SOUSA, 2005). Sem contar que a busca por uma formação rápida para ingressar no mercado de trabalho, faz com que o aluno apenas queira o diploma, não atentando para a importância do aprendizado (LOPES e SOUSA, 2005).

Com o fim dos governos militares (início da década de 80), a sociedade brasileira retomou o processo de democratização (basta lembrar a campanha

---

<sup>2</sup>Trecho retirado da contra-capa do livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*; de Paulo Freire; 33. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

“diretas já”) (LOPES e SOUSA, 2005). Com essa redemocratização do país, o MOBRAL foi extinto em 1985, dando lugar à Fundação EDUCAR que, no início do governo Collor (março de 1990), foi extinta devido ao processo de enxugamento da máquina administrativa (MEDEIROS, 2005; LOPES e SOUSA, 2005).

Em outubro de 1988, a nova Constituição Federal passa a incluir jovens e adultos pouco escolarizados nas garantias de gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, o que antes era direito somente das crianças em idade escolar apropriada (MEDEIROS, 2005). O artigo 208 da Constituição é claro e objetivo: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”<sup>3</sup>.

Em 2003, o Governo Federal lança o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com o objetivo de abolir o analfabetismo no Brasil e aumentar a escolarização de jovens e adultos (LOPES e SOUSA, 2005). O PBA ainda está em andamento e é desenvolvido em todo o território nacional, com atendimento preferencial a 1928 municípios que apresentam índice de analfabetismo superior a 25%, sendo 90% deles encontrados na região Nordeste<sup>4</sup>

O PBA tem como público – alvo todo e qualquer cidadão analfabeto que possua 15 anos ou mais. O MEC é o responsável pela execução do PBA, fornecendo, através de suas secretarias e projetos, os mecanismos para a execução do programa. Quem coordena e faz a gestão do programa no país é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Já o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação) é o responsável por efetuar as transferências dos recursos financeiros, analisar a prestação de contas e efetuar o pagamento das bolsas – benefício mensal (CARDONA, 2010).

Conforme a sociedade se desenvolve, mais importante se torna a escolarização, já que a competitividade do mercado de trabalho aumenta cada vez mais (LOPES e SOUSA, 2005). Além disso, se os pais estudam, mais conscientes eles ficam e acabam por incentivar mais que seus filhos também permaneçam na escola (LOPES

---

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/index.shtm](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtm)

<sup>4</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)

e SOUSA, 2005). Portanto, a educação não está somente ligada ao âmbito econômico, mas também ao social.

“A visão ingênua que os indivíduos têm da realidade torna-os escravos, na medida em que, não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela” (LOPES e SOUSA, 2005, p. 12).

É através da escolarização que o nível de vida vai melhorando, as pessoas ficam mais críticas e mais exigentes. Dessa forma, melhoram suas condições de higiene, e alimentação, de saúde, de segurança e de satisfação pessoal. Ainda que haja muito preconceito, ainda que se diga que a partir de certa idade já é tarde para estudar, não se pode negar que a EJA tem sido benéfica às pessoas que não puderam estudar na idade apropriada (LOPES e SOUSA, 2005). Ainda que a educação não resolva todos os problemas sociais e nem acabe com as injustiças, ela é o meio pelo qual as pessoas podem reescrever sua história, independentemente da idade, da cor ou da classe social (LOPES e SOUSA, 2005).

Para os discentes, a EJA possibilita “retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades [...] e também dá acesso a um nível técnico e profissional mais qualificado” (MEDEIROS, 2005, p.10).

Freire (1995) ainda acrescenta que a EJA deve propiciar no educando uma reflexão sobre seu próprio poder de refletir. Além disso, deve também ajudar o homem brasileiro em sua emergência e inseri-lo criticamente no seu processo histórico (FREIRE, 2001; p.38).

O público-alvo da EJA compartilha uma “fragilidade sócio-econômica que, em comunhão com outros fatores, o afastou do ensino regular. De volta à escola, os adultos e adolescentes buscam uma educação de agregar sentido a si próprios, ao trabalho e à vida em sociedade, em uma alternativa à educação simplesmente compensatória” (FERREIRA e MOREIRA, 2008, p.1).

Assim, é legítimo concluir que as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, que combinam entre si para produzir acentuados desníveis educativos. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.33).

## 1.2 Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos

De modo geral, o ensino de Ciências e Biologia, em muitas instituições de ensino, é baseado no estudo teórico de conceitos. O foco na descrição e na segmentação dos conteúdos, objetiva apenas uma aprendizagem mecânica, isto é, a “decoreba” dos conteúdos (KRASILCHIK, 2004). Dessa forma, a aprendizagem torna-se pouco eficiente na verdadeira assimilação do conteúdo e no estabelecimento de vínculos com a realidade na qual se vive (BORGES e LIMA, 2007; DUTRA, 2007). Para as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta realidade dificulta ainda mais o processo de aprendizagem, levando em consideração as peculiaridades deste público-alvo.

O ensino de Ciências na EJA está cada vez mais focado no conteúdo e em aulas centradas no professor, com pouco espaço para que o aluno possa questionar a informação e reconstruí-la a partir de seus saberes prévios (DELSIN *et al.*, 2003). O ensino de Ciências e Biologia deve proporcionar aos alunos da EJA a oportunidade de visualização de conceitos ou de processos que estão sendo desenvolvidos pelos alunos nas escolas, pois o objetivo da educação escolar não é proporcionar a famosa “decoreba”, e sim conduzir o crescimento moral, intelectual e ético das pessoas por meio de teorias aplicáveis na prática, para que cada uma se torne um ser crítico, capaz de formar suas próprias opiniões (MORAIS, 2007).

“Verifica-se a aprendizagem significativa quando o estudante percebe que o material a estudar se relaciona com seus próprios objetivos, tornando-se protagonistas de suas aprendizagens” (FONSECA *et al.*, 2004; p.13).

O docente não deve assumir o papel de um doutrinador, e sim estimular a mobilidade mental de seus alunos (inclusive dos mais introspectivos), buscando mentes criativas e participativas, o que dá espaço a um pluralismo de ideias e a um questionamento positivos (YAREMA, 2009). “A fragmentação do conhecimento e o volume de informações dos currículos afastam a experiência e a capacidade de criticar das práticas escolares” (YAREMA, 2009, p. 5). No ensino de Ciências, esse fato é bem visível, pois os alunos apresentam muita dificuldade em relacionar a teoria vista em sala de aula com a realidade na qual está inserida. Os alunos apresentam dificuldade em inserir a teoria dentro de um contexto. Dessa forma, Yarema, (2009) afirma que o aluno que não consegue estabelecer o vínculo entre o conhecimento científico e as situações do seu dia-a-dia, de fato, não aprendeu a teoria.

Jovens e adultos precisam desenvolver suas diferentes capacidades e todos são capazes de aprender. Dessa forma, os conhecimentos por eles assimilados são a base para a construção de suas identidades na sociedade, e a escola tem a função de proporcionar um ambiente favorável à construção destes conhecimentos (PIRES *et al.*, 2008).

A experimentação é a forma de inter-relacionar o educando e os objetos de seu conhecimento, ou seja, é a maneira de unir teoria e prática e unir também a interpretação do sujeito aos fenômenos e processos naturais observados (LIMA *et al.*, 1999). Para tal experimentação, o laboratório é um local de desenvolvimento do aluno em sua totalidade (YAREMA, 2009). O objetivo das aulas de laboratório é desenvolver a autonomia do aluno, permitindo que ele raciocine sozinho e desenvolva as diversas etapas da investigação científica (CAPELLETO, 1992).

Mesmo com a pouca disponibilidade de material sobre o ensino de Ciências na EJA, é responsabilidade dos professores desenvolverem métodos de ensino que superem os tradicionais, pois estes não permitem que o aluno lapide a informação recebida, ou seja, não há espaço para o aluno refletir sobre o que está sendo transmitido a ele, restando apenas a simples aceitação (ALVES *et al.*, 2007). O educador deve investir em estratégias didáticas que atendam às necessidades de tais discentes (ALVES *et al.*, 2007).

Algumas propostas têm surgido na tentativa de ajudar os docentes nesta questão, como os Projetos de Trabalho, as Situações de Estudo (SE) e as Unidades de Aprendizagem (UA) (ALVES *et al.*, 2007). Os Projetos de Trabalho são iniciativas que visam reorganizar o currículo escolar, pois buscam novas formas de ministrar os conteúdos, tentando romper com a linearidade e com a fragmentação do saber (ALVES *et al.*, 2007). Hernández (1998) acrescenta que é através de tais projetos que se tenta reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre alunos e professores e, principalmente, conseguimos definir a opção por um referencial teórico-metodológico que diz o que e como se deve ensinar.

As Situações de Estudo (SE) nada mais são do que propostas para organizar o ensino de Ciências, de forma coerente com o que está nos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando estabelecer vínculos entre os próprios conteúdos de Ciências e também entre tais conteúdos e os saberes

que os alunos já adquiriram em suas experiências fora da escola (MALDANER e ZANON, 2004).

Segundo Freschi e Ramos (2009) as Unidades de Aprendizagem consistem em um conjunto de atividades selecionadas para o estudo de um tem específico ou interdisciplinar, visando à reconstrução dos conhecimentos dos alunos e ao desenvolvimento de habilidades e atitudes.

Essas três propostas levam em consideração os saberes prévios dos educandos e possibilitam reconstruí-los mediante uma dada situação de pesquisa, de estudo, enfim, de prática. De acordo com todas essas três propostas, o professor deixa de ser o centro do saber, deixando espaço para que o aluno desenvolva sua autonomia na busca pelo conhecimento, isto é, deixando espaço para que o educando assuma o papel de protagonista no processo de construção do conhecimento (ALVES *et al.*, 2007).

### **1.3 O Instituto de Biologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Educação de Jovens e Adultos: existe algum vínculo?**

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Campus Maracanã – oferece o Curso de Ciências Biológicas exclusivamente sob o regime de horário integral e disponibiliza atualmente cinco opções: Licenciatura; Bacharelado Biológico; Bacharelado Biomédico; Licenciatura e Bacharelado Biológico; Licenciatura e Bacharelado Biomédico. Cabe ao universitário escolher uma destas ramificações no início do curso.

O curso tem como objetivo formar licenciados e/ou bacharéis que possam exercer atividades de pesquisa e/ou docência. Tais atividades são iniciadas ainda durante o curso, por meio de estágios de iniciação científica e estágio supervisionado para que o universitário tenha a oportunidade de vivenciar a realidade da profissão escolhida.

O Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes (IBRAG) é o Instituto responsável pelo curso de Ciências Biológicas da UERJ. Seu nome é em homenagem ao primeiro diretor, Roberto Alcântara Gomes.

Hoje, o IBRAG é composto por doze departamentos:

- ❖ Anatomia;

- ❖ Biofísica e Biometria;
- ❖ Biologia Celular;
- ❖ Biologia Vegetal;
- ❖ Bioquímica;
- ❖ Ciências Fisiológicas;
- ❖ Ecologia;
- ❖ **Ensino de Ciências e Biologia;**
- ❖ Farmacologia e Psicobiologia;
- ❖ Genética;
- ❖ Histologia e Embriologia;
- ❖ Zoologia.

Sabendo de tais peculiaridades dos educandos da EJA e que o professor precisa conhecê-las para saber lidar com elas, o problema de pesquisa deste estudo gira em torno do seguinte questionamento: os licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Campus Maracanã) recebem formação adequada para trabalhar com a EJA?

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo Geral**

O objetivo geral do presente trabalho é investigar e avaliar a formação dos licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O presente trabalho compromete-se, ainda, a propor medidas de mudança, caso os resultados evidenciem uma realidade não satisfatória do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

### **1.4.2 Objetivos Específicos**

Os objetivos específicos do presente trabalho divide-se em quatro vertentes:

- a) Fazer um levantamento detalhado do fluxograma de licenciatura em Ciências Biológicas, com o objetivo de verificar a oferta de disciplinas

direcionadas especificamente para o Ensino de Ciências e Biologia na EJA;

- b) Investigar a opinião dos licenciandos de Ciências Biológicas da UERJ a respeito da EJA na proposta curricular em vigor;
- c) Investigar o interesse dos licenciandos de Ciências Biológicas da UERJ pela EJA;
- d) Propor medidas de mudança, caso os resultados evidenciem uma realidade não satisfatória do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



## **2 –METODOLOGIA**

### **2.1 Tipo de pesquisa**

De acordo com Gil (2009) e com base nos seus objetivos, esta pesquisa é de caráter descritivo, pois tem como meta a descrição de características de determinado fenômeno (qualificação dos formandos da UERJ para trabalhar com EJA) e o estabelecimento de relações entre esse fenômeno e suas variáveis (disciplinas oferecidas pela universidade e que estejam relacionadas ao tema; competência dos professores e interesse dos alunos). O objetivo de uma pesquisa descritiva é observar, registrar, analisar e correlacionar os fenômenos, sem manipulá-los.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos utilizados para a coleta dos dados, esta pesquisa é classificada como documental e de levantamento.

Pesquisa documental é aquela que “vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os projetos de pesquisa” (GIL, 2009; p.45). No presente trabalho, a pesquisa documental é caracterizada por uma coletânea de ementas de disciplinas relacionadas ao problema de pesquisa. Esta coletânea visa fornecer material que possibilite ao pesquisador verificar se a universidade oferece disciplinas que contribuem para a formação de professores no âmbito da EJA.

### **2.2 Instrumentos e técnicas**

Para avaliar a opinião dos formandos sobre a formação que recebem no âmbito da EJA e também sobre a importância do tema, foi feito um levantamento, utilizando questionários como ferramenta de coleta de dados. “Pesquisas do tipo levantamento caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cuja opinião se deseja conhecer” (GIL, 2009; p.50). No presente trabalho, tais questionários foram compostos por questões mistas (fechadas, por apresentarem opções, mas também abertas, pois possuem espaços para que o licenciando justifique suas respostas), não tendenciosas, passíveis de única interpretação e que se referem a uma única ideia de cada vez.

Embora limitem a liberdade das respostas, questões fechadas facilitam o trabalho do pesquisador e também a tabulação, uma vez que são mais objetivas (RAMPAZZO, 2009; p.118).

Com o objetivo de minimizar os efeitos de restrição de respostas provocados pelo caráter fechado que as opções proporcionam às perguntas, foram disponibilizados espaços para que o licenciando justifique as respostas que forneceu. Esses espaços são os que conferem caráter aberto às questões, pois “permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (RAMPAZZO, 2009; p. 118). Apesar de proporcionarem ao pesquisador uma análise mais difícil, complexa e demorada, as questões abertas possibilitam uma sondagem mais profunda e precisa (RAMPAZZO, 2009; p. 118).

Questionários apresentam vantagens por economizar tempo e obter grande número de dados; por atingir maior número de pessoas simultaneamente; por obter respostas mais rápidas e mais precisas; por proporcionar mais liberdade nas respostas em razão do anonimato; por oferecer mais tempo para o entrevistado responder e pelo fato de que o entrevistado pode escolher a hora mais favorável para que ele possa responder ao questionário (LAKATOS e MARCONI, 1991; p.201 e p.202; RAMPAZZO, 2009; p.117)

No início do questionário foi explicada a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas. Essa medida é válida porque é uma forma de seduzir o entrevistado, ou seja, de despertar o interesse do mesmo para que ele preencha o questionário de forma satisfatória e o devolva dentro de um prazo razoável (LAKATOS e MARCONI, 1991; p.201; RAMPAZZO, 2009; p.116).

Redigidos os questionários, estes passaram para a fase de pré-teste, pois é a partir desse momento que tais instrumentos estarão validados para o levantamento. O pré-teste não tem a meta de captar qualquer aspecto que constitua os objetivos do levantamento, ele apenas avalia os instrumentos quanto a sua funcionalidade, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir (GIL, 2009; p.119).

O primeiro passo do pré-teste é selecionar os indivíduos pertencentes ao grupo que se pretende estudar. O número total de entrevistados foi quinze. Os

indivíduos selecionados responderam ao questionário e a intenção deste pré-teste foi verificar se todas as perguntas foram respondidas adequadamente; se as respostas dadas não denotam dificuldade no entendimento das questões – ou seja, se os termos são claros e precisos – se a quantidade de perguntas está adequada. Se os entrevistados apresentassem cansaço ou impaciência, seria considerado que, provavelmente, o número de questões foi exaustivo, cabendo reduzi-lo. Enfim, a intenção foi verificar tudo o que poderia implicar na inadequação do questionário como ferramenta de coleta de dados (GIL, 2009; p.120).

É através do pré-teste que se torna possível elaborar a questão ideal. Esta, por sua vez, faz com que o participante a compreenda perfeitamente, produzindo um discurso e respondendo com exatidão ao que está sendo perguntado (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003; p.15).

Após a aprovação do pré-teste, os questionários foram disponibilizados aos participantes, para posterior coleta, análise e interpretação dos dados. Estes participantes foram universitários cursando os últimos períodos da Licenciatura em Ciências Biológicas. A escolha de tal público foi feita com base na hipótese de que, por estarem cursando os períodos finais, esses alunos já receberam quase toda formação referente à Licenciatura.

### **2.3 Análise dos dados**

Os dados obtidos foram analisados de forma quali-quantitativa, pois considera-se, de acordo com Gil (2009) que o vínculo entre a realidade e o sujeito não se separa e também não pode ser traduzido apenas em números, como em uma pesquisa quantitativa.

A análise quali-quantitativa foi a melhor opção para analisar a problemática da EJA na formação de professores de Ciências e Biologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pois não envolve apenas a formação que os licenciandos recebem a respeito do assunto, mas também como eles lidam com tal realidade, ou seja, como eles interpretam aquilo que está sendo chamado de “problemática”.

Muitos acreditam que quantidade e qualidade são conceitos que se excluem, mas, na verdade, estes se complementam. Mesmo em uma pesquisa qualitativa, é interessante e desejável conhecer, por exemplo, em que faixa etária uma dada resposta é mais freqüente, ou em que nível de renda, etc. (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003; p.34).

A análise quali-quantitativa dos dados foi feita através da construção de gráficos e de também da execução de uma proposta denominada *Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)*.

O objetivo de tal proposta é analisar todas as respostas obtidas com os questionários, extraindo destas as suas expressões-chave, que vão servir de base para a construção de um único discurso que represente a coletividade (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 16). De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2003, p.16), o DSC configura “um *eu* sintático que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva na medida em que esse *eu* fala pela ou em nome da coletividade”. Para tanto, a construção do DSC, primeiramente precisa da identificação das expressões-chave e das idéias centrais de cada resposta.

Essas expressões-chave (ECH) são trechos literais do discurso, que são destacados com o intuito de revelar ao leitor a essência da resposta fornecida pelo participante (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 17). Destacadas as ECH, o restante é considerado “lixo discursivo” (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 27).

É através dessas ECH que o leitor pode estabelecer um vínculo entre o depoimento literal e a idéia central (IC) estabelecida pelo pesquisador. Através deste vínculo, o leitor pode, ainda, julgar a relevância dos trechos destacados e das ICs formuladas (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 17). A ideia central (IC), por sua vez, é uma expressão que relata, da forma mais simples e fidedigna possível, o sentido de cada resposta analisada e de cada ECH destacada. A IC revela sobre o que o participante da pesquisa está falando (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 17). A IC nada mais é do que uma descrição sucinta e objetiva do discurso das ECHs (LEFÈVR e LEFÈVRE, 2003, p. 28).

Conhecendo as ECHs e as ICs, o DSC pode ser, então, construído na primeira pessoa do singular, porém representando uma coletividade (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 18). As ECHs e as ICs se inter-relacionam, não podendo, portanto, serem

consideradas em separado (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 26). Outro aspecto importante a ser considerado para a construção do DSC é a coerência, pois o DSC não é uma “soma matemática de trechos isolados”. Os trechos são unidos em um discurso coerente, com significado (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 20), e fazendo uso de conectivos que conferem coesão – assim, então, logo, enfim, etc (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 55).

Uma resposta pode apresentar mais de uma IC e, assim, mais de um DSC. Se estes forem diferentes, é obrigatória a apresentação dos mesmos em separado. Quando os discursos complementarem-se, fica a critério do pesquisador apresentá-los ou não em separado. Vai depender se o pesquisador busca por resultados mais detalhados ou mais genéricos (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 20 e p. 21).

Resumindo, as respostas foram analisadas individualmente, tabuladas e categorizadas de acordo com a IC presente nas ECHs. Após a análise e tabulação de todas as respostas, foram elaborados os DSCs, utilizando as ECHs semelhantes para compor o mesmo discurso. O DSC nada mais é do que um “discurso síntese que reúne, num só discurso [...] as ECH/ICs semelhantes, o qual passa a expressar ou a representar a fala do social ou o pensamento coletivo na primeira pessoa do singular” (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 28).

Além da construção dos DSCs, também foram construídos gráficos e tabelas, mostrando o percentual de respostas para cada DSC formulado. Os gráficos e as tabelas evidenciam o caráter quantitativo da pesquisa.

Outro aspecto importante em uma pesquisa é o nível de consideração do problema. Os três níveis mais pertinentes são o descritivo, o interpretativo e o evolutivo (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 31). No nível descritivo, o questionamento principal é: *o que uma população pensa sobre determinado assunto?* (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 31). No nível interpretativo, o foco gira em torno da seguinte questão: *por que razões tal população profere tal pensamento sobre o assunto da pesquisa?* (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 31). Por fim, no nível evolutivo, sabendo dos motivos que justificam os pensamentos proferidos pela população sobre determinado assunto, o pesquisador busca estratégias que respondam aos seguintes questionamentos: *o que fazer para mudar a forma de pensar e de agir da população?* Ou, então, se os resultados forem positivos, *o que*

*fazer para que a população continue pensando e agindo da mesma maneira?*

(LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 31).

O presente trabalho levou em consideração ou três níveis, enfatizando o nível evolutivo. Para este trabalho, tão importante quanto coletar e interpretar os dados é conferir utilidade aos mesmos. Daí, a importância do nível evolutivo. Dessa forma, ao final da interpretação de todos os dados, foram respondidas as seguintes perguntas, direcionadas aos três níveis:

Nível descritivo: O que pensam os licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UERJ sobre a formação oferecida pela Universidade no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Nível interpretativo: Por que tais licenciandos proferem tal(tais) pensamento(s) sobre o assunto?

Nível evolutivo: O que é possível fazer para mudar a realidade encontrada? Obtendo-se resultados positivos, o questionamento passa a ser: que medidas tomar para manter ou aprimorar a realidade encontrada?

### **3 –ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **3.1 Resultado do pré-teste**

O pré-teste foi realizado com quinze licenciandos pertencentes à amostra previamente definida. O material foi disponibilizado por meio de trocas de mensagens eletrônicas para que os participantes pudessem optar pelo melhor momento de respondê-lo. Quanto ao número de questões, todos os participantes relataram que o questionário não foi cansativo e também não demandou muito tempo. Desta forma, por apresentar respostas sem nenhuma dificuldade de interpretação, não foi necessário fazer alterações no questionário.

#### **3.2 O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**

**Através da análise do quadro de disciplinas oferecidas pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UERJ (Campus Maracanã), foi possível observar que não há oferta de disciplinas direcionadas especificamente para a Educação de Jovens e Adultos. A ausência de ofertas de disciplinas direcionadas**

especificamente para o tema em questão pode ser observada no endereço eletrônico do Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes<sup>5</sup>.

Pela análise do quadro de ementas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, notou-se uma disciplina Eletiva Pedagógica, oferecida pela Faculdade de Educação de nome “Tópicos Especiais em Educação de Adultos”, cujo código é EDU06-08966. A ementa desta disciplina, porém, não se encontra disponível no sítio da Universidade. Através do sistema aluno *online*– link através do qual os alunos realizam a inscrição em disciplinas - tal disciplina não aparece disponível, sendo possível concluir que não há como fazer inscrição na mesma. Sendo esta a única disciplina ofertada, é possível concluir que a UERJ não oferece para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas nenhuma disciplina voltada para a Educação de Jovens e Adultos.

### 3.3 Os questionários

Neste subitem, as respostas obtidas a partir da aplicação do questionário e o Discurso do Sujeito Coletivo delas decorrentes serão analisados e debatidos.

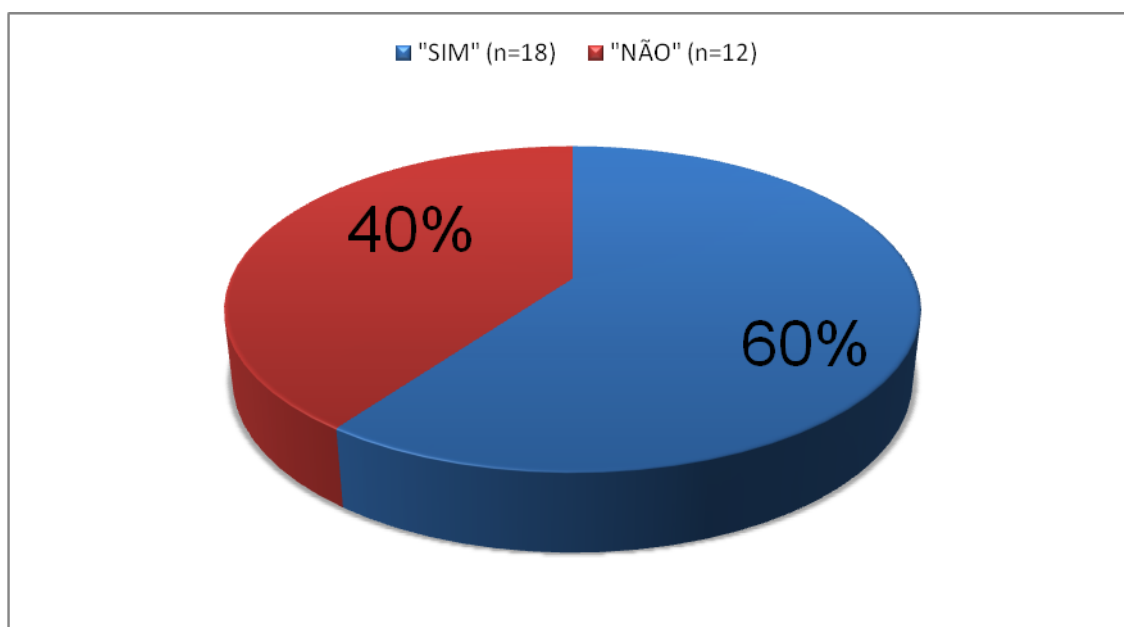
**Questão 1:** Você cursou alguma disciplina que, dentro de sua ementa, abordou um ou mais tópicos relacionados à EJA?

Levando em consideração esta primeira parte da pergunta de número 1, obteve-se o seguinte resultado:

---

<sup>5</sup> Disponível em: [http://www.biograduacao.uerj.br/hm/graduacao/licenciatura/ementa\\_licen.htm](http://www.biograduacao.uerj.br/hm/graduacao/licenciatura/ementa_licen.htm)





**Figura 2:** Gráfico de setores mostrando a porcentagem de respostas referentes à primeira parte da pergunta de número 1.

**Dos que responderam “SIM”, quais foram as disciplinas citadas? Levando em consideração esta segunda parte referente à primeira pergunta, obteve-se como resultado:**

DISCIPLINAS	NÚMERO DE VEZES QUE A DISCIPLINA FOI CITADA
Políticas Públicas em Educação (Faculdade de Educação)	6
Avaliação da Aprendizagem (Faculdade de Educação)	1

Práticas Pedagógicas com Dinâmicas de Grupo (Faculdade de Educação)	1
Ensino de Ciências (IBRAG)	5
Ensino de Biologia (IBRAG)	12
Estágio Supervisionado III (IBRAG)	5
Estágio supervisionado IV (IBRAG)	1
Estágio Supervisionado V (IBRAG)	3
Currículo (Faculdade de Educação)	1
Didática (Faculdade de Educação)	2
Estágio Supervisionado I (Faculdade de Educação)	1

Tabela 1: **Relação de disciplinas citadas pelos licenciandos que, dentro da ementa, abordaram a EJA.**

Nota 1: **Um participante pode mencionar mais de uma disciplina. Portanto, o somatório das respostas não é igual ao número total de participantes que responderam positivamente à primeira parte da pergunta de número 1.**

**Embora a diferença entre a quantidade de respostas positivas e negativas não tenha sido muito relevante, é interessante perceber que é grande o número de disciplinas citadas pelos licenciandos. Esse resultado é importante para a pesquisa, pois mostra que apesar de não existir nenhuma disciplina direcionada especificamente para EJA, várias outras disciplinas abordam o tema. O importante é avaliar se essa abordagem é feita de forma satisfatória ou não.**

Questão 2: Se você respondeu positivamente à questão anterior, como você classifica a formação recebida? Justifique sua resposta.

Considerando a primeira parte da pergunta de número 2, obteve-se o seguinte resultado:

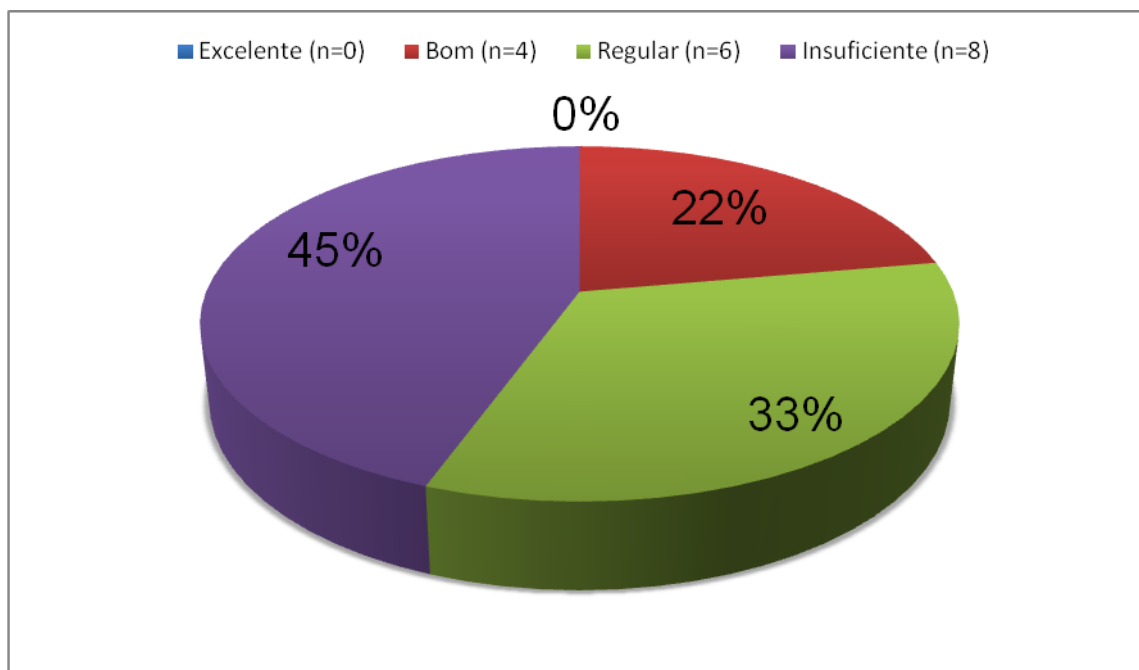


Figura 3: Gráfico de setores mostrando o percentual relativo ao número de licenciandos que responderam positivamente à questão anterior.

Analisando as justificativas fornecidas pelos licenciandos (segunda parte da questão de número 2), observou-se o seguinte resultado:

CATEGORIAS	x	%
CATEGORIA A: tema pouco aprofundado	12	66,6%
CATEGORIA B: aula boa	4	22,2%
CATEGORIA C: pouco tempo de aula sobre o tema	6	33,3%
CATEGORIA D: há poucas disciplinas sobre o tema	2	11,1%
CATEGORIA E: faculdade de educação se restringe muito ao ensino regular	1	5,5%
CATEGORIA F: não há disciplinas práticas sobre o assunto	1	5,5%

Tabela 2: Relação e frequência com que as categorias foram mencionadas pelos licenciandos.

Nota 2: x= número de respostas que agregam as categorias.

Nota 3: Percentuais relativos ao total de licenciandos que responderam positivamente à questão anterior (n=18).

**Nota 4:** A pergunta permite múltiplas respostas. Por isso, o percentual não se encerra em 100%.

### **Discurso do Sujeito Coletivo**

➤ Categoria A: Tema pouco aprofundado

*“Por ter sido tratado apenas como um tópico e não ter sido o foco da disciplina, a abordagem foi rápida e superficial.”*

➤ Categoria B: Aula boa

*“A abordagem foi boa, com debates e apresentação de textos.”*

➤ Categoria C: Pouco tempo de aula sobre o tema

*“Apesar da aula ter sido boa, a abordagem foi rápida e feita somente em uma única aula. Faltou tempo para discorrer mais sobre o assunto.”*

➤ Categoria D: Há poucas disciplinas sobre o tema

*“O número de disciplinas oferecidas é reduzido, comprometendo o preparo do aluno.”*

➤ Categoria E: A Faculdade de Educação se restringe muito ao Ensino Regular

*“A Faculdade de Educação desenvolve pouco o tema, restringindo-se muito ao Ensino Regular.”*

➤ Categoria F: Não há disciplinas práticas sobre o assunto

*“Não há disciplinas práticas que nos auxiliem nesse assunto.”*

Com esses resultados é possível notar que a grande crítica dos licenciandos sobre as disciplinas citadas gira em torno da forma como o

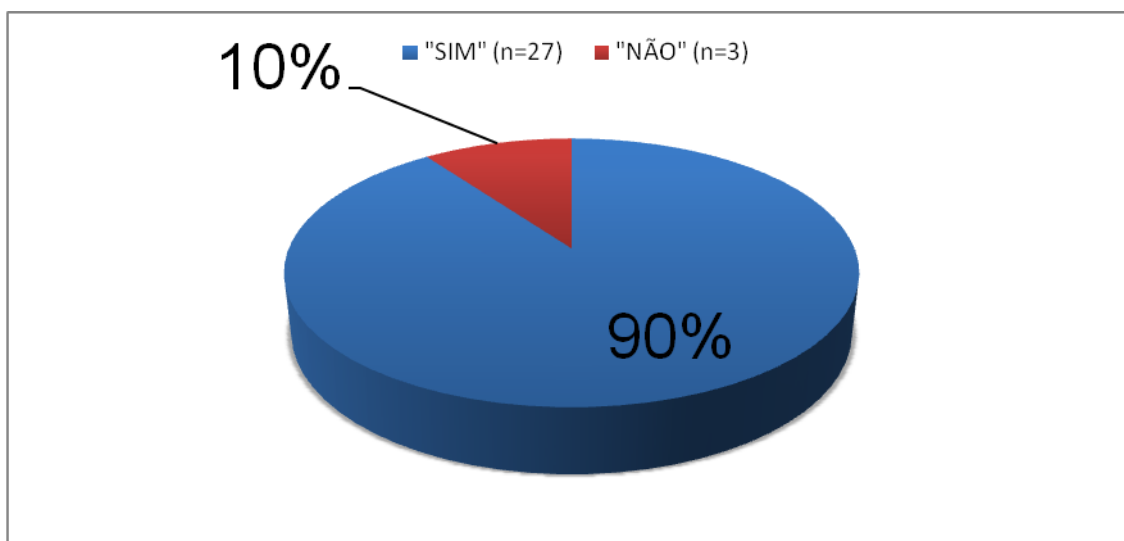
assunto é abordado. A maioria relatou a superficialidade na abordagem do tema.

A segunda categoria mais comentada pelos licenciandos foi relacionada com o tempo de aula. Para os licenciandos, apesar da aula sobre EJA ter sido boa, o tempo destinado para discorrer sobre tal assunto não foi suficiente, o que justifica a abordagem superficial relatada.

O presente trabalho também observou o aparecimento de uma categoria importante, que é a categoria F. esta categoria revela a crítica de um licenciando a respeito da ausência de disciplinas práticas em relação ao assunto em questão. Apesar de este questionamento ter aparecido uma única vez, ele é de suma importância, pois, de fato, não há tais disciplinas. As experiências práticas com o público da EJA são adquiridas por escolha do licenciando, quando este inicia os Estágios Supervisionados III e V. Dentre todas as quatrocentas e vinte (420) horas de estágio obrigatório (ver anexo 3), nenhuma é destinada especificamente para a EJA. Se o licenciando não optar por estagiar com tal público, nenhuma prática de ensino irá proporcioná-lo tal vivência de forma pré-estabelecida pelo fluxograma do curso. Os estágios são, em sua totalidade, voltados preferencialmente para o Ensino Regular.

No que diz respeito à categoria E, o presente trabalho não a julga verdadeira. A Faculdade de Educação oferece várias disciplinas direcionadas especificamente para a Educação de Jovens e Adultos (ver anexos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8). Tais disciplinas, porém, são restritas para os alunos do Curso de Pedagogia da Universidade.

**Questão 3:** Você tem interesse em trabalhar com o público da EJA? Justifique sua resposta. Levando em consideração a primeira parte da questão de número 3, foi possível encontrar o seguinte resultado:



**Figura 4:** Gráfico de setores, mostrando o percentual relativo ao interesse dos licenciandos em atuar na Educação de Jovens e Adultos.

Analisando as justificativas fornecidas pelos licenciandos (segunda parte da questão de número 3), observou-se o seguinte resultado:

CATEGORIAS	x	%
CATEGORIA A: os alunos são mais interessados em aprender	12	40%
CATEGORIA B: os alunos retornaram a escola por escolha própria	2	6,6%
CATEGORIA C: é importante trabalhar com públicos diferentes	6	20%
CATEGORIA D: é uma área interessante	2	6,6%
CATEGORIA E: os alunos valorizam mais o trabalho do professor	3	10%
CATEGORIA F: insegurança do licenciando devido a uma formação insuficiente em relação ao tema	1	3,3%
CATEGORIA G: os alunos são mais maduros	5	16,6%
CATEGORIA H: maior identificação com o Ensino Regular	2	6,6%
CATEGORIA I: é um mercado crescente	1	3,3%
CATEGORIA J: é um desafio para o docente	4	13,3%
CATEGORIA L: o licenciando foi motivado pelos estágios III e V	1	3,3%

**Tabela 3:** Relação e frequência com que as categorias foram mencionadas pelos licenciandos.

**Nota 3:** x= número de respostas que agregam as categorias.

**Nota 4:** A pergunta permite múltiplas respostas. Por isso, o percentual não se encerra em 100%.

## Discurso do Sujeito Coletivo

- Categoria A: Os alunos são mais interessados em aprender

*“Os alunos possuem mais interesse em aprender, são mais esforçados, mais receptivos às aulas e superam as dificuldades para conseguirem uma formação.”*

- Categoria B: Os alunos retornaram a escola por escolha própria

*“Os alunos estão na escola porque querem e não por imposição dos pais.”*

- Categoria C: É importante trabalhar com públicos diferentes

*“Faz parte da função de professor trabalhar com vários tipos de público. A experiência com a EJA é mais um aprendizado.”*

- Categoria D: É uma área interessante

*“É uma área interessante para se trabalhar.”*

- Categoria E: Os alunos valorizam mais o trabalho do professor

*“Os alunos valorizam mais o trabalho docente.”*

- Categoria F: Insegurança do licenciando devido a formação insuficiente em relação ao tema

*“Não gostaria de trabalhar com a EJA porque as informações recebidas na graduação não foram suficientes para me dar segurança.”*

➤ Categoria G: Os alunos são mais maduros

*“É um público-alvo mais maduro, mais velho e que valoriza mais o ensino.”*

➤ Categoria H: Maior identificação com o Ensino Regular

*“Não gostaria de trabalhar com a EJA porque me identifico mais com o Ensino Regular”*

➤ Categoria I: É um mercado crescente

*“A EJA é um mercado em ascensão.”*

➤ Categoria J: É um desafio para o docente

*“A EJA é um desafio bastante interessante para o professor.”*

➤ Categoria L: O licenciando foi motivado pelos estágios supervisionados III e V

*“Durante os estágios III e V, as vivências com a EJA me estimularam a querer trabalhar com esse público.”*

Com esses resultados, foi possível concluir que a grande maioria dos licenciandos possui interesse em trabalhar com os educandos da EJA, alegando que estes são mais interessados em aprender.

Outra categoria que revela a importância do comportamento humano, na opinião dos licenciandos, foi a maturidade dos alunos da EJA (terceira categoria mais comentada).

A segunda categoria mais mencionada e, para o presente trabalho, uma das mais importantes, foi a categoria C, que destaca a importância de se trabalhar com públicos diferentes. Esse resultado mostra que os futuros licenciados em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio de

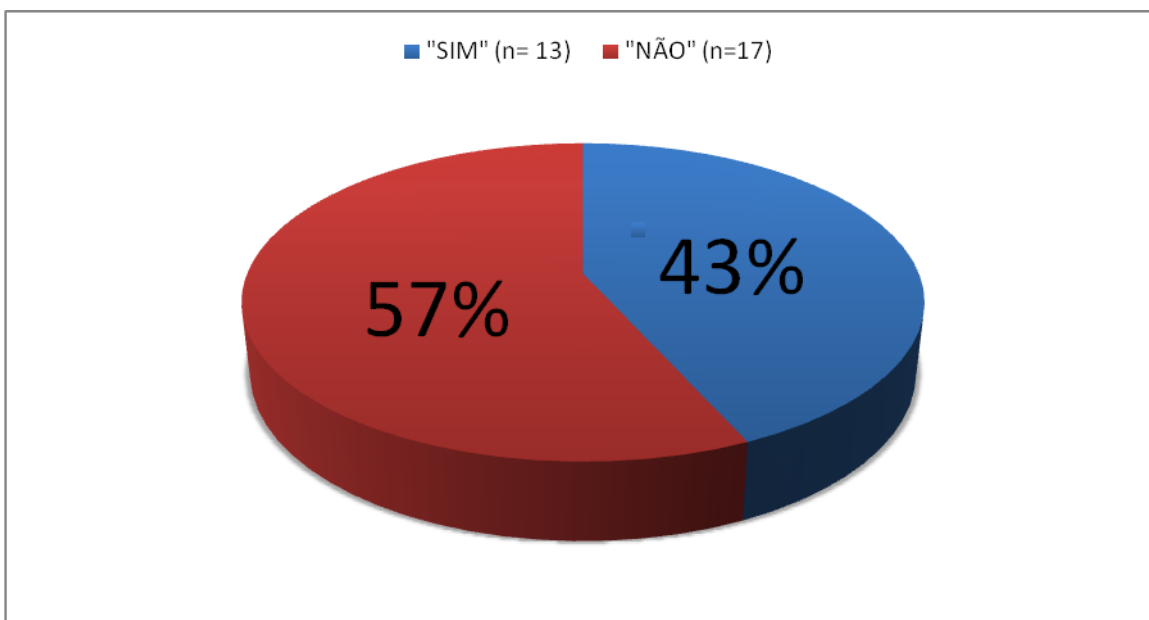


Janeiro estão almejando uma formação docente cada vez mais completa. A categoria J também evidencia essa busca do licenciando, pois ela revela que trabalhar com a EJA é um desafio interessante para o docente.

De todos os participantes que responderam a essa questão, somente 3 revelaram não ter interesse em atuar na área da EJA, seja porque se identificam mais com o Ensino Regular ou porque não se sentem confiantes para lecionar nessa área, uma vez que a formação recebida não foi satisfatória.

**Questão 4: Considerando a formação recebida, você se julga apto a lecionar com o público da EJA? Justifique sua resposta.**

**Analisando a primeira parte da pergunta de número 4, foi possível elaborar o seguinte gráfico:**



**Figura 4: Gráfico de setores, mostrando o percentual relativo à aptidão dos licenciandos para atuar na Educação de Jovens e Adultos.**

**Considerando as justificativas dos licenciandos (segunda parte da questão de número 4), foi possível observar os seguintes dados:**

CATEGORIAS	x	%
CATEGORIA A: a formação fornecida pela universidade não foi suficiente para deixar o licenciando seguro para lecionar	16	53,3%
CATEGORIA B: as experiências dos estágios foram muito enriquecedoras	12	40%

<b>CATEGORIA C: a formação fornecida pela universidade é muito restrita ao ensino regular</b>	<b>2</b>	<b>6,6%</b>
<b>CATEGORIA D: lecionar para EJA não é uma modalidade distinta e sim braço diferente da educação padrão</b>	<b>1</b>	<b>3,3%</b>

**Tabela 4: Relação e frequência com que as categorias foram mencionadas pelos licenciandos.**

**Nota 5 : x= número de respostas que agregam as categorias.**

**Nota 6: A pergunta permite múltiplas respostas. Por isso, o percentual não se encerra em 100%.**

### **Discurso do Sujeito Coletivo**

- **Categoria A: A formação fornecida pela universidade não foi suficiente para deixar o licenciando seguro para trabalhar.**

*“Me sinto inseguro para lecionar para o público da EJA, pois a universidade não ofereceu nenhuma disciplina teórico-prática com foco em tal tema”.*

- **Categoria B: as experiências dos estágios foram muito enriquecedoras.**

***“Durante a minha graduação, optei por fazer estágio à noite nos colégios do Estado e, por isso, trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos. Foi uma experiência muito enriquecedora para a minha formação”.***

- **Categoria C: a formação fornecida pela universidade é muito restrita ao ensino regular.**

***“A nossa formação, na melhor das hipóteses, é voltada para o Ensino Regular, restringindo-se muito a este âmbito do ensino e esquecendo dos demais”.***

- **Categoria D: lecionar para EJA não é uma modalidade distinta e sim braço diferente da educação padrão.**

***“Me julgo apta porque não vejo diferença entre a EJA e os demais campos do ensino. Para mim, é tudo igual. EJA não é uma modalidade distinta, é apenas um braço diferente da educação padrão, cabendo ao professor adaptar-se a ele”.***

**Analisando a questão como um todo, é pouco relevante a diferença de percentual entre os que se julgam aptos e os que não se julgam aptos para lecionar aos educando da Educação de Jovens e Adultos.**

**Considerando a segunda parte desta questão, foi possível observar as duas categorias mais citadas: a categoria A – que relata a insuficiência da formação fornecida pela UERJ –, e a categoria B – que revela a boa vivência dos estágios supervisionados.**

O resultado de uma análise mais minuciosa da questão de número 4 foi muito positivo, pois mostra que embora a UERJ não disponibilize disciplinas direcionadas especificamente para a EJA, grande parte dos licenciandos entrevistados (40%) apresentou interesse e aproveitou a oportunidade do estágio para conhecer mais sobre a Educação de Jovens e Adultos.

De forma geral, os dados obtidos permitem concluir que a grande maioria dos licenciandos possui interesse em atuar na Educação de Jovens e Adultos. Contudo, não se julgam aptos para tal função, devido à formação que receberam durante a graduação.

Como a qualidade do ensino é tida como diretamente proporcional à preparação do professor (LOPES e SOUSA, 2005), não se pode esquecer o papel importante que o mesmo desempenha. Tal professor deve estar capacitado para atuar junto aos alunos, pois ele estará atuando como um incentivador no processo de reingresso aos estudos. Além disso, já que a EJA acolhe discentes que não tiveram a oportunidade de estudar (ou não puderam aproveitá-la) no período certo, o professor também precisa estar atento a problemas como o preconceito, a vergonha, a discriminação, dentre tantos outros que os jovens e adultos sofrem (LOPES e SOUSA, 2005), para que tais problemas não sejam motivos de desistência, mas sim de persistência.

O professor que vai atuar com jovens e adultos deve ter uma formação especial, que lhe permita compreender os anseios e necessidades desse público, além de saber lidar com os sentimentos deles (LOPES e SOUSA, 2005). Muitos alunos da

**EJA trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, devido às reprovações pelas quais passou. Muitos desses alunos foram excluídos da escola pela evasão (reflexo do poder da escola, do poder social) e outros a deixaram devido ao trabalho infantil (por necessidade de sobreviver) (SANTOS, 2003; p.74).**

**A educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente (ARBACHE, 2001; p.19).**

**Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (PARECER CNE/CEB, 2000; p56).**

**Ferreira (2008), em seu Caderno temático sobre EJA, afirma que a EJA não pode ser uma sobrecarga para os alunos e sim um incentivo para a melhoria de suas vidas. Para tal, a autora reafirma as palavras de muitos autores, dizendo que o professor precisa não somente depositar conteúdos, mas**

**despertar uma nova relação com a experiência vivida pelos educandos, ou seja, cabe ao professor estabelecer um vínculo entre o conteúdo e a realidade do aluno, para que este tenha sua curiosidade e seu interesse despertados.**

**O professor da EJA, segundo Ferreira (2008), deve acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando crescimento pessoal e profissional, estimulando o reingresso aos estudos e, conseqüentemente, evitando a evasão escolar. Para ser um bom professor (e isso se aplica a qualquer âmbito do ensino), o profissional deve estar em constante estudo, em constante aprimoramento, o que muitos não fazem por se julgarem auto-suficientes. O bom professor sabe da sua natureza infinita (e, por isso, inconclusa) como sabedor. O progresso é fundamental, mas progredir não significa apenas adquirir novos conhecimentos. É também abrir a própria consciência para as inovações do dia-a-dia e repensar de forma crítica sua própria didática (LOPES e SOUSA, 2005), pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008; p.22).**

**Diante de todos esses desafios da formação docente voltada para a EJA, muito se tem discutido sobre o curso oferecido pelas instituições de ensino que vão formar tais profissionais.**

**Piconez(1995), critica a falta de formação especializada na Educação de Jovens e Adultos:**

**A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, entre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º ou 3º graus, tem sido colocada**

**com freqüência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos, tratada, muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista ou filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania.**

**Ferreira (2008) está de acordo com a opinião de Piconez (1995), uma vez que relata que poucos são os cursos que estão criando habilitações ou inserindo disciplinas para tratar do ensino de jovens e adultos. Por isso, os educadores da EJA acabam por adquirir seus saberes na prática ou nos cursos de formação continuada, pois dificilmente, ele teve a oportunidade de aprender e refletir sobre EJA em sua formação inicial.**

**Ter bons professores de EJA disponíveis no mercado de trabalho é essencial, pois como já foi dito, este profissional atua como um incentivador no reingresso aos estudos, estimulando a melhoria de vida dos discentes e evitando a evasão escolar.**



#### **4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**Levando em consideração o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebe-se que muito já foi feito neste âmbito do Ensino. Contudo, os resultados do presente trabalho mostram que ainda há muito que fazer, a começar pela melhoria da formação dos docentes que irão atuar nesta área. Os cursos de Licenciatura, em todas as áreas da educação, devem oferecer respaldo teórico e prático para que os futuros professores estejam, de fato, preparados para atuar junto aos alunos da EJA.**

**Como vários autores citados neste trabalho, o professor da Educação de Jovens e Adultos precisa ter uma formação especial, para compreender os anseios, as necessidades e o cotidiano desses alunos e, assim, saber como atuar de forma**

**positiva no reingresso dos mesmos aos estudos. O estabelecimento de um vínculo entre o conteúdo e a realidade é de suma importância, pois assim, o aluno é seduzido a participar da aula, a questionar. A criatividade e o interesse do discente ficam aguçados e, ao invés da EJA ser mais uma responsabilidade, dentre tantas outras, ela se torna um momento de crescimento, tanto intelectual como moral e de cidadania.**

**O presente trabalho forneceu dados que permitem concluir que os licenciandos do curso de Ciências Biológicas, em sua grande maioria, possuem interesse em atuar com a Educação de Jovens e Adultos. Contudo, estes não se julgam aptos a desempenhar tal tarefa por não terem recebido a formação necessária na graduação. Tão importante quanto detectar um problema, é apresentar soluções para ele.**

**A Faculdade de Educação da UERJ, mais especificamente o Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino (DEAE), oferece disciplinas como “Educação Matemática para Crianças, Jovens e Adultos” (Anexo 2) e “Geografia e História para Crianças, Jovens e Adultos” (Anexo 3).**

**Diante de tal realidade, por que não oferecer uma disciplina relacionando a EJA com o Ensino de Ciências e Biologia?**

**Levando em consideração o interesse dos licenciandos pela EJA e também a realidade não satisfatória na qual está inserido o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (no âmbito da EJA), o presente trabalho apresenta, como uma sugestão, uma proposta de criação de uma disciplina que vise modificar positivamente tal realidade. Esta disciplina pode ser oferecida pelo Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes**

**ou, na ausência de professores disponíveis, pode ser encaminhado um ofício para a Faculdade de Educação, solicitando a oferta da disciplina e verificando a disponibilidade de professores para ministrá-la.**

**O objetivo da disciplina é proporcionar uma vivência prática com os alunos da EJA, na forma de estágio obrigatório, e a abordagem de tópicos como:**

- Contexto histórico da EJA no Brasil;**
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);**
- Como se caracteriza o público-alvo da EJA;**
  - Os professores da EJA;**
  - Ciências e Biologia na EJA.**

**A carga horária de estágio exigida em tal disciplina deve estar presente dentro das 420 (quatrocentas e vinte) horas de estágio obrigatórias, já estabelecidas no fluxograma do curso, não conferindo horas adicionais.**

**O fluxograma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas encontra-se disponível nos anexos (Anexo 1).**

**Outra sugestão possível para essa complementação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERJ seria o estabelecimento de uma parceria entre a Faculdade de Educação, o Instituto de Biologia e o Curso de Pedagogia da Universidade. Tal parceria poderia disponibilizar aos licenciandos do Instituto de Biologia algumas disciplinas direcionadas especificamente para EJA, mas que são oferecidas, atualmente, de forma restrita aos alunos do curso de Pedagogia. Estas disciplinas atendem pelo nome de “Tópicos Especiais V: Reconceitualizações na Educação de Jovens e Adultos” (Anexo 6), “Tópicos Especiais V: Educação**

**de Jovens e Adultos I” (Anexo 7), “Tópicos Especiais V: Educação de Jovens e Adultos II” (Anexo 8), “Formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental para crianças, jovens e adultos I” (Anexo 4) e “Formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental para crianças, jovens e adultos II” (Anexo 5).**

**Os resultados obtidos com o presente trabalho constituem mais do que uma crítica construtiva ao processo de formação de professores de Ciências e Biologia oferecida pela UERJ, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. A EJA é importante porque proporciona a inclusão de muitos adultos e adolescentes no mundo do conhecimento e o aumento da autoestima e da autoconfiança. Além disso, também promove uma maior participação social, a melhoria das condições de trabalho, o domínio de novas tecnologias e a ampliação das perspectivas sociais, financeiras, pessoais, etc.**

## 5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I.; GESSINGER, R. M.; LIMA, V. M. R.; BORGES, R. M. R.  
. *A importância dos Projetos de Ciências para a aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos*. 2007. Disponível

em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2663\\_1203.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2663_1203.pdf)> . Acesso em: 28/Julho/2010.

ARBACHE, A. P. B. *A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Editora Papel Virtual, 2001.

ARTIGO 208 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, Brasil:

Disponível em:

<[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_208\\_.shtm](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_208_.shtm)> . Acesso em: 15/Julho/2010.

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. do R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências*, vol. 6, n.º 1, 2007.

CAPELLETO, A. *A Biologia e Educação Ambiental. Roteiros de trabalho*. São Paulo: Editora Ática.

CARDONA, F. V. B. PBA – Programa Brasil alfabetizado. 2010.

Disponível em:

<<http://www.webartigos.com/articles/34649/1/PBA--Programa-Brasil-Alfabetizado/pagina1.html>> . Acesso em: 20/Julho/2010.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1934: Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm)> . Acesso em: 03/Julho/2010.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: Disponível em:

<[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/index.shtm](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtm)> . Acesso em: 15/Julho/2010.

CURY, C. R. J. *Por uma nova educação de jovens e adultos*.

2008. Disponível em:

<<Http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>>. Acesso em: 08/Junho/2010.

DELSIN, F.; RODRIGUES, P.; OLIVEIRA C. A. *O ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos: relato de experiência do PEJA – Araraquara*.2003. Disponível em: <[http://www.ufscar.br/~crepa/crepa/praticas/O\\_ENSINO\\_DE\\_CIENCIAS\\_NA\\_EDUCACAO\\_DE\\_JOVENS\\_E\\_ADULTOS.doc](http://www.ufscar.br/~crepa/crepa/praticas/O_ENSINO_DE_CIENCIAS_NA_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS.doc)>.

Acesso em: 28/Julho/2010.

DUTRA, C. E. G. *Guia de referência da LDB/96: Com Atualizações*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

FERREIRA, D. C. Caderno Temático Sobre EJA. 2008.

Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf?PHPSESSID=2010011308222591>>. Acesso em:

14/Junho/2010.

FERREIRA, L. A. G.; MOREIRA, A. D. *Percepções dos educandos da EJA acerca de uma prática educativa no ensino de Ciências e Biologia*. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Belo Horizonte, CEFET-MG, 2008.

Disponível em:

<[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema1/TerxaTema1Artigo10.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo10.pdf)>. Acesso em

20/Julho/2010.

FONSECA, N. A.; MOURA, D. G.; VENTURA, P. C. S. Os projetos de trabalho e suas possibilidades na aprendizagem significativa: relato de uma experiência. *Revista Educação e*

**Tecnologia** (periódico de divulgação científica do CEFET – MG).  
Belo Horizonte, v. 09, n. 01, 2004.

**FREIRE, P.** *Educação e Mudança*. 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

**FREIRE, P.** *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 38<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

**FRESCHI, M.; RAMOS, M. G.** (2009): Unidade de Aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre o senso comum e o conhecimento científico. Disponível em: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART9\\_Vol8\\_N1.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART9_Vol8_N1.pdf) .  
Acesso em: 07/Agosto/2010.

**GENTIL, V. K.** .EJA: contexto histórico e desafios da formação docente. *Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos – CEREJA. Seção Artigos*, 2005. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil\\_nov2005.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil_nov2005.pdf) . Acesso em: 01/Julho/2010.

**GIL, A. C.** *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2009.

**HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.** *Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos*.2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>>.  
Acesso em: 15/Junho/2010.



**HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.**

**KRASILCHIK, M. *Prática de ensino de Biología*. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.**

**LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Atlas S. A, 1991.**

**LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *Discurso do sujeito coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Ed. rev. e ampl. Caxias do Sul: EDUCS, Brasil, 2003.**

**LIMA, M. E. C. C.; JUNIOR, O. G. A.; BRAGA, S. A. M. *Aprender ciências – um mundo de materiais*. 1.<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.**

**LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. *EJA: uma educação possível ou mera utopia?* 2005. Disponível em:  
<[http://www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_SelvaPLopes.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf)> . Acesso em: 03/Julho/2010.**

**MALDANER, O. A.; ZANON, L. B. (2004): *Situação de estudo: uma organização de ensino que extrapola a formação disciplinar em Ciências*. Disponível em:  
<<http://www.projetos.unijui.edu.br/gipec/sit-estudo/gipec-se-completo.htm>> . Acesso em : 07/Agosto/2010.**

MEDEIROS, M. N. A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular: A contribuição do pensamento de Paulo Freire. *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, 2005.

MERAZZI, D. W.; OAIGEN, E. R. Atividades práticas do cotidiano e o ensino de ciências na EJA: a percepção de educandos e docentes. 2008. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/7enpec/pdfs/1380.pdf>> . Acesso em: 15/Julho/2010.

MORAIS, F. A. *O ensino de Ciências e Biologia nas turmas de Eja: experiências no Município de Sorriso-MT*. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/expe/2612Morais.pdf>> . Acesso em: 10/Junho/2010.

MORIN, E. . *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2001. Disponível em: <<http://www2.ufpa.br/ensinofts/artigo3/setesaberes.pdf>>. Acesso em: 15/Julho/2010.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 4ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 1987. Resenha disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/res5\\_20.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/res5_20.pdf)>.

PARECER CNE/CEB (2000): Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)> . Acesso em: 20/Julho/2010

PICONEZ, S. C. B. *Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores*. 1995. São Paulo. Tese (Doutorado) USP.

PIRES, C. M. C.; CONDEIXA, C. M.; NÓBREGA, M. J. M.; MELLO, P. E. D.. Por uma proposta curricular para o 2.º segmento na EJA. 2008. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>>. Acesso em: 20/Julho/2010.

PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:  
<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15/Julho/2010.

SANTOS, M. L. L. *Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética*. 1ª ed. Passo Fundo: Editora Passo Fundo, 2003.

YAREMA, D. *O ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos: a prática de laboratório*. 2009 Disponível em:  
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2441-8.pdf>> . Acesso em: 03/Julho/2010.

## APÊNDICE 1

### Carta de apresentação

Caro(a) Licenciando(a)

Este questionário é uma ferramenta para a coleta de dados para a elaboração da monografia “A Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Educação de Jovens e Adultos: uma avaliação” cujo objetivo é avaliar se os licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro recebem uma formação adequada para trabalhar com a EJA.

Sua participação, respondendo ao questionário, é essencial para que se possa conhecer e divulgar a realidade na qual estamos inseridos e, futuramente, propor medidas que aprimorem ou modifiquem tal realidade.

Não é necessário identificar-se.

Para qualquer esclarecimento, coloco-me a disposição através do telefone (21) XXXX-XXXX e do correio eletrônico

[bio.nathalia@gmail.com](mailto:bio.nathalia@gmail.com).

Atenciosamente,  
Nathalia Ramos Siqueira

## APÊNDICE 2

### Questionário direcionados aos alunos

#### QUESTÃO 1

Você cursou alguma disciplina que, dentro de sua ementa, abordou um ou mais tópicos relacionados a EJA?

- Não  
 Sim Qual / Quais?

#### QUESTÃO 2

Se você respondeu positivamente a uma das questões acima, como você classifica essa formação recebida? Justifique.

- Excelente                       Regular  
 Bom                                       Insuficiente

Justificativa:

#### QUESTÃO 3

Você tem interesse em trabalhar com o público da EJA?

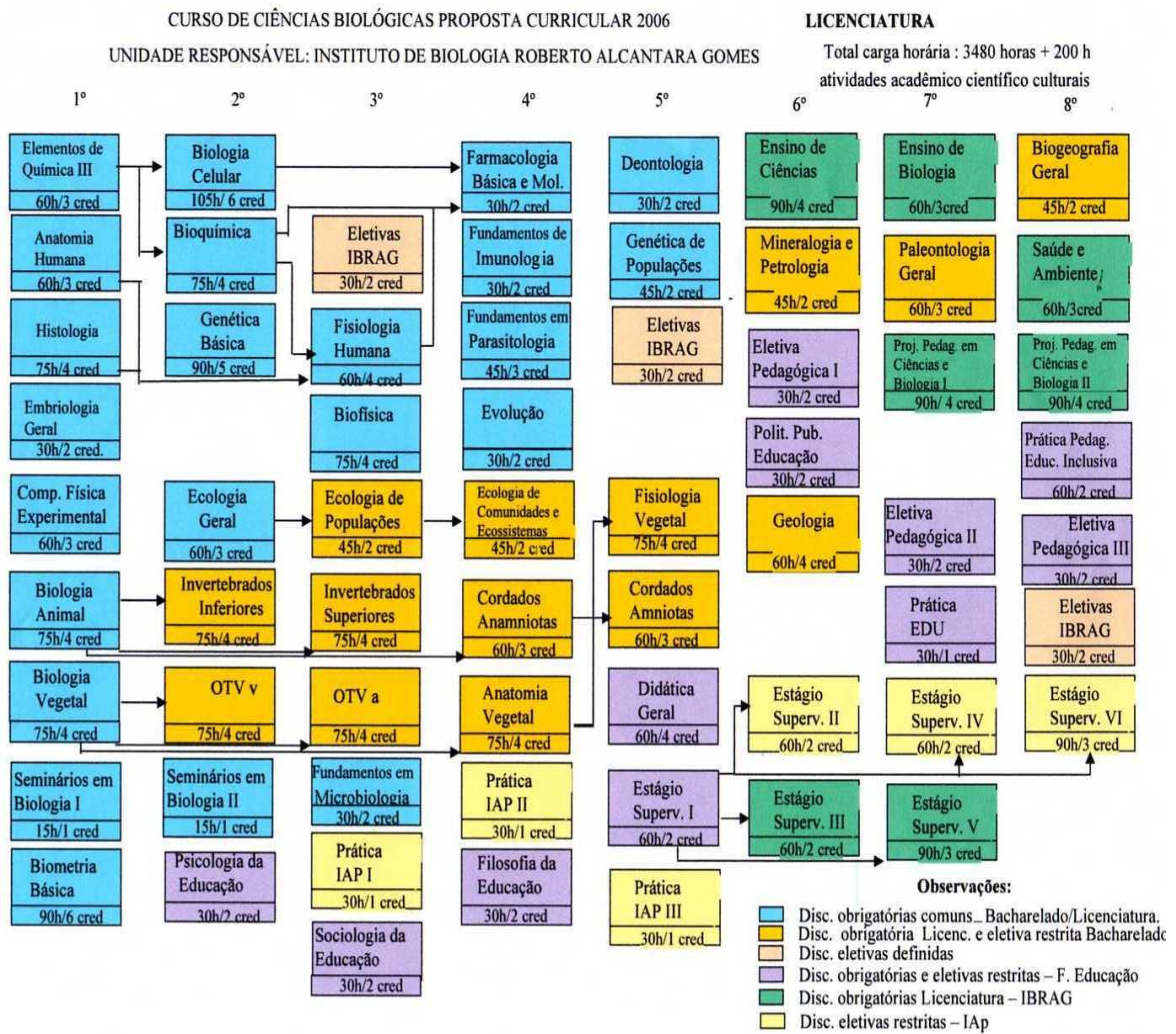
- Não Por quê?  
 Sim Por quê?

#### QUESTÃO 4


Considerando a formação recebida, você se julga apto a lecionar para o público da EJA?

- Não Por quê?  
 Sim Por quê?

# ANEXO 1: Fluxograma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferecido pela UERJ.



## ANEXO 2: Ementa da disciplina “Educação Matemática para Crianças, Jovens e Adultos”.

	<b>PROGRAMA DA DISCIPLINA</b>	1) ANO	2) SEM.
3) UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO		4) DEPARTAMENTO ESTUDOS APLICADOS AO ENSINO	
5) CÓDIGO EDU02-08061	6) NOME DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS	(X) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) definida ( ) restrita	7) CH 60h
9) CURSO(S) PEDAGOGIA		8) CRÉD 04	
10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
TIPO DE AULA		SEMANAL	SEMESTRAL
TEÓRICA		04h	60h
PRÁTICA			
LABORATÓRIO			
ESTÁGIO			
TOTAL		04h	60h
11) PRÉ-REQUISITO (A):			12) CÓDIGO
<p>13) OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar com clareza e precisão a linguagem matemática na expressão de relações entre os seres e os fenômenos do meio em que vivem seus alunos;</li> <li>- Trabalhar a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando ao desenvolvimento do raciocínio lógico e do espírito científico e à aquisição de competências básicas necessárias ao cidadão</li> <li>- Aplicar os conhecimentos matemáticos na resolução de problemas da vida cotidiana dos alunos.</li> <li>- Analisar o processo de construção dos conceitos fundamentais da Matemática através da sua adequação ao estágio de desenvolvimento de quem aprende</li> <li>- Planejar, produzir e utilizar material didático para as diversas fases do processo de ensino e aprendizagem da Matemática.</li> </ul>			
<p>14) EMENTA</p> <p>A alfabetização em matemática e a construção dos conceitos fundamentais desta ciência. As novas linguagens no tratamento do fato matemático. A evolução histórica da Matemática: aplicações atuais na solução de problemas do cotidiano. Modelos matemáticos. O problema em Matemática e as diferentes formas de raciocínio lógico de crianças, jovens e adultos. A matemática nos projetos educacionais: interação do ensino com as propostas curriculares do sistemas escolares.</p>			
<p>15) BIBLIOGRAFIA</p> <p>BOYER, Carl Benjamin. <i>História da Matemática</i>. Trad. Elza F. Gomide. São Paulo: Edgar Blücher, 1996.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros curriculares nacionais: matemática</i>. 1997.</p> <p>CERUQUETTI-ABERKANE, F. e BERDONNEAU, C. <i>O ensino da Matemática na Educação Infantil</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.</p> <p>DUHALDE, M.E. e CUBERES, M.T. <i>Encontros Iniciais com a Matemática: contribuições à educação infantil</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.</p> <p>KAMI, C. <i>A criança e o número</i>. Campinas: Papiros, 1984.</p> <p>LINS, Romulo C. e GIMENEZ, J. <i>Perspectivas em Aritmética e Álgebra para o Século XXI</i>. Campinas: Papiros, 1997.</p> <p>MAGNO, Beatriz Helena. <i>Didática da Matemática: a construção do conhecimento matemático nas séries iniciais</i>. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.</p> <p>MOYSÉS, Lucia. <i>Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática</i>. Campinas: Papiros. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)</p> <p>NUNES, T. e BRYANT, P. <i>Crianças Fazendo Matemática</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.</p> <p>PIRES, Célia Maria. <i>Currículos de Matemática: da organização linear à idéia de rede</i>. São Paulo: FTD, 2000.</p> <p>POLYA, George. <i>A arte de resolver problemas</i>. São Paulo: Interciência, 1978.</p> <p>15) BIBLIOGRAFIA:(continuação EDU02-08061)</p>			

## ANEXO 3: Ementa da disciplina “Geografia e História para Crianças, Jovens e Adultos”.


	<b>PROGRAMA DA DISCIPLINA</b>	1) ANO	2) SEM.
3) UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO		4) DEPARTAMENTO ESTUDOS APLICADOS AO ENSINO	
5) CÓDIGO EDU02-08063	6) NOME DA DISCIPLINA GEOGRAFIA E HISTÓRIA PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS	(X) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) definida ( ) restrita	7) CH 60h
		8) CRÉD 04	
9) CURSO(S) PEDAGOGIA	10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		
	TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL
	TEÓRICA	04h	60h
	PRÁTICA		
	LABORATÓRIO		
	ESTÁGIO		
	TOTAL	04h	60h
11) PRÉ-REQUISITO (A):		12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a Geografia e a História como ciências comprometidas com a organização espaço-temporal, suas explicações e transformações.</li> <li>- Conhecer e aprofundar conceitos fundamentais para construção dos conhecimentos geográfico e histórico.</li> <li>- Reconhecer as concepções e correntes geográficas e historiográficas, utilizando-as enquanto instrumental para crítica da realidade e para o repensar da prática pedagógica.</li> <li>- Selecionar, analisar, criticar e produzir textos segundo as concepções e correntes geográficas e historiográficas.</li> <li>- Avaliar a produção didática e paradidática disponível, voltada para os anos iniciais de crianças, jovens e adultos do fundamental, a partir das concepções e correntes geográficas e historiográficas.</li> </ul>			
14) EMENTA			
A Geografia e a História como ciências humanas. As concepções e correntes geográficas e historiográficas, importância, aplicabilidade e a produção dos saberes escolares geográfico e histórico, a partir das práticas educativas cotidianas dos professores/as dos anos iniciais de crianças, jovens e adultos do ensino fundamental. O espaço Brasil: a História, o território e a paisagem e suas múltiplas interações.			
15) BIBLIOGRAFIA			
<p>BECKER, Bertha K. <b>BRASIL, uma potência regional na economia-mundo</b>. R.J: Bertrand Brasil, 1993.</p> <p>BITTENCOURT, Circe (org). <b>O saber histórico na sala de aula</b>. São Paulo: Contexto, 1998.</p> <p>BORGES, Vavy Pacheco. <b>O que é História</b>. São Paulo: Brasiliense, 1987.</p> <p>BRASIL. <b>Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia</b>. Brasília: MEC/SEF, 1997.</p> <p>_____. <b>Educação de Jovens e Adultos – proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental</b>. Brasília: MEC, 1997.</p> <p>BRAUDEL, Fernand. <b>Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII. As estruturas do cotidiano: o possível e o impossível</b>. São Paulo: Martins Fontes, 1995.</p> <p>BURKE, Peter. <b>A Escola dos Annales 1929-1989. A Revolução Francesa da historiografia</b>. São Paulo: UNESP, 1992.</p> <p>CARDOSO, Ciro Flamarion S. e BRIGNOLI, Hector Pérez. <b>Os métodos da História</b>. R. J: GRAAL, 1979.</p> <p>CASTRO, Iná Elias de et alii. <b>Geografia: conceitos e temas</b>. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.</p> <p>_____. <b>BRASIL, Questões Atuais das Reorganização do Território</b>. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.</p> <p>CORRÊA, Roberto Lobato. <b>Trajetórias Geográficas</b>. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.</p> <p>IANNI, Otávio. <b>A Idéia de Brasil Moderno</b>. São Paulo: Brasiliense, 1992.</p> <p>LAVINAS, Lena et alii. <b>Integração, Região e Regionalismo</b>. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.</p> <p>LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. <b>História: novos problemas</b>. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.</p> <p>PINSKY, Jaime (org) <b>O ensino de História e a criação do fato</b>. São Paulo: Contexto, 1988.</p>			




**ANEXO 4: Ementa da disciplina “Formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental para Crianças, Jovens e Adultos: Estágio Supervisionado I”.**

	<b>PROGRAMA DA DISCIPLINA</b>	1) ANO	2) SEM.
3) UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO		4) DEPARTAMENTO ESTUDOS APLICADOS AO ENSINO	
5) CÓDIGO EDU02-08072	6) NOME DA DISCIPLINA Formação de Professores para anos iniciais do Ensino Fundamental para Crianças, Jovens e Adultos: Estágio Supervisionado I	(X) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) definida ( ) restrita	7) CH 120H
9) CURSO(S) PEDAGOGIA		8) CRÉD 05	
10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
TIPO DE AULA			
TEÓRICA		SEMANAL 02h	SEMESTRAL 30h
PRÁTICA		06h	90h
LABORATÓRIO			
ESTÁGIO			
TOTAL		08h	120h
11) PRÉ-REQUISITO (A):		12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):		12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO		12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar os conhecimentos teóricos desenvolvidos ao longo do curso com a realidade das escolas de ensino fundamental para crianças, jovens e adultos.</li> <li>- Observar e vivenciar o cotidiano dos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos em escolas conveniadas com a UERJ.</li> </ul>			
14) EMENTA			
<p>Ação-reflexão-ação sobre planejamento didático e seu desenvolvimento na escola de estágio. Análise do processo ensino-aprendizagem desenvolvido em escolas de ensino fundamental para crianças, jovens e adultos.</p>			
15) BIBLIOGRAFIA			
A ser determinada pelas situações observadas durante a realização das atividades de estágio.			

**ANEXO 5: Ementa da disciplina “Formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental para Crianças, Jovens e Adultos: Estágio Supervisionado II”.**

	<b>PROGRAMA DA DISCIPLINA</b>	1) ANO	2) SEM.
3) UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO		4) DEPARTAMENTO ESTUDOS APLICADOS AO ENSINO	
5) CÓDIGO EDU02-08074	6) NOME DA DISCIPLINA Formação de Professores para anos iniciais do Ensino Fundamental para Crianças, Jovens e Adultos: Estágio Supervisionado II	(X) obrigatória eletiva ( ) universal ( ) definida ( ) restrita	7) CH 120h
		8) CRÉD 05	
9) CURSO(S) PEDAGOGIA	10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		
	TIPO DE AULA	SEMANTAL	SEMESTRAL
	TEÓRICA	02h	30h
	PRÁTICA	06h	90h
	LABORATÓRIO		
	ESTÁGIO		
TOTAL		08h	120h
11) PRÉ-REQUISITO (A):		12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):		12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO		12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos em escolas conveniadas com a UERJ</li> <li>- Desenvolver planos e projetos pedagógicos em uma classe de crianças ou de jovens ou adultos em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental.</li> </ul>			
14) EMENTA			
Planejamento e avaliação da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. Participação no processo de regência de classe para crianças, jovens e adultos.			
15) BIBLIOGRAFIA			
A ser determinada pelas situações observadas durante a realização das atividades de estágio.			


## ANEXO 6: Ementa da disciplina “Tópicos Especiais V: Reconceitualizações da Educação de Jovens e Adultos”.

	<b>PROGRAMA DA DISCIPLINA</b>		1) ANO	2) SEM.
3) UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO		4) DEPARTAMENTO ESTUDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTINUADA		
5) CÓDIGO EDU 06 08270	6) NOME DA DISCIPLINA TOP ESP V RECONCEITUALIZAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	<input type="checkbox"/> obrigatória <input checked="" type="checkbox"/> eletiva <input type="checkbox"/> universal <input checked="" type="checkbox"/> definida <input checked="" type="checkbox"/> restrita	7) CH 30h	8) CRÉD 02
9) CURSO(S) PEDAGOGIA	10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
	TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
	TEÓRICA	02h	30h	
	PRÁTICA			
	LABORATÓRIO			
	ESTÁGIO			
		TOTAL	02h	30h
11) PRÉ-REQUISITO (A): -----			12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B): -----			12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO -----			12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rediscutir os conceitos que vêm sustentando concepções da educação de jovens e adultos, compreendendo seus sentidos produzidos historicamente;</li> <li>- Compreender a relação da formulação teórica dos conceitos com as práticas realizadas e os sentidos por elas produzidos;</li> <li>- (Re)significar a Educação de Jovens e Adultos nas sociedades contemporâneas.</li> </ul>				
14) EMENTA				
<p><i>Visão histórica dos conceitos de educação de adultos, educação formal, não-formal, educação popular, educação comunitária: os lugares teóricos, concepções e práticas político-ideológicas. Práticas e produções na área em função do movimento da realidade: novas proposições, novas compreensões. Formulações legais e acordos institucionalizam práticas, definindo novas ordenações jurídicas. Encontro e confronto de práticas e concepções: os sentidos da EJA para as sociedades contemporâneas.</i></p>				
15) BIBLIOGRAFIA				
<p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues. <i>A questão política da educação popular</i>. São Paulo: Cortez, 1999, 3ª ed.</p> <p>CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 11/2000. <i>Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos</i>. Brasília: CNE, maio 2000.</p> <p>DELORS, Jacques (Org.). <i>Educação Um tesouro a descobrir</i>. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco: MEC, 1998.</p> <p>FÁVERO, Osmar (Org.). <i>A educação nas constituintes brasileiras</i>. 1823-1988. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.</p> <p>FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia do Oprimido</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.</p> <p>_____. <i>Pedagogia da Esperança</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.</p> <p>_____. <i>Educação na cidade</i>. São Paulo: Cortez, 1991.</p> <p>GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). <i>Educação popular. Utopia latino-americana</i>. São Paulo: Cortez: EDUSP, 1994.</p> <p>RIVERO, José. <i>Educação e exclusão na América Latina</i>. Reformas em tempos de globalização. Brasília: Universidade Católica: Universa, 2000.</p> <p>TORRES, Carlos Alberto. <i>A política da educação não-formal na América Latina</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s.d.</p>				

## ANEXO 7: Ementa da disciplina “Tópicos Especiais V: Tópicos Especiais em Educação de Jovens e Adultos I”.

	<b>PROGRAMA DA DISCIPLINA</b>		1) ANO	2) SEM.
3) UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO		4) DEPARTAMENTO ESTUDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTINUADA		
5) CÓDIGO EDU 06-08266	6) NOME DA DISCIPLINA TÓPICOS ESPECIAIS V: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	<input type="checkbox"/> obrigatória <input checked="" type="checkbox"/> eletiva <input type="checkbox"/> universal <input type="checkbox"/> definida <input checked="" type="checkbox"/> restrita	7) CH 30 h	8) CRÉDITOS 02
9) CURSO(S) PEDAGOGIA	10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
	TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
	TEÓRICA	02h	30h	
	PRÁTICA			
	LABORATÓRIO			
	ESTÁGIO			
	TOTAL	02h	30h	
11) PRÉ-REQUISITO (A):			12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO			12) CÓDIGO	
<b>OBJETIVOS</b> - Analisar os condicionantes do atual contexto social na organização dos currículos para educação de jovens e adultos, com vistas ao planejamento e avaliação de currículos específicos.				
<b>14) EMENTA</b> Temas sociais, políticos e econômicos atuais, de âmbito nacional e internacional, que exercem influências no campo da educação de jovens e adultos.				
<b>15) BIBLIOGRAFIA</b> Dada a dinâmica que será adotada, a bibliografia básica consistirá em artigos e reportagens de jornais e revistas do momento, além da análise de programas de rádio e televisão, filmes, vídeos, etc.				

## ANEXO 8: Ementa da disciplina “Tópicos Especiais V: Tópicos Especiais em Educação de Jovens e Adultos II”.

	<b>PROGRAMA DA DISCIPLINA</b>		1) ANO	2) SEM.
3) UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO		4) DEPARTAMENTO ESTUDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTINUADA		
5) CÓDIGO EDU 06-08267	6) NOME DA DISCIPLINA TÓPICOS ESPECIAIS V: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS II	<input type="checkbox"/> obrigatória <input checked="" type="checkbox"/> eletiva <input type="checkbox"/> universal <input type="checkbox"/> definida <input checked="" type="checkbox"/> restrita	7) CH 30h	8) CRÉDITOS 02
9) CURSO(S) PEDAGOGIA	10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
	TIPO DE AULA		SEMANAL	SEMESTRAL
	TEÓRICA		02h	30h
	PRÁTICA			
	LABORATÓRIO			
	ESTÁGIO			
TOTAL		02h	30h	
11) PRÉ-REQUISITO (A):			12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO			12) CÓDIGO	
<b>OBJETIVOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar crise do trabalho e as oportunidades de emprego no contexto da proposta capitalista neoliberal.</li> <li>- Conhecer as questões que envolvem o trabalho, os processos e as relações de trabalho no modelo capitalista.</li> <li>- Avaliar os avanços tecnológicos a educação e os processos formativos.</li> <li>- Analisar a formação humana e o projeto formativo empresarial no Brasil contemporâneo.</li> <li>- Conhecer o conceito da politécnica, desafios, limites e possibilidades de sua aplicação no âmbito dos interesses dos empregadores e dos trabalhadores.</li> </ul>				
<b>4) EMENTA</b> Democracia, trabalho e educação A força de trabalho na sociedade capitalista. Trabalho enquanto processo de alienação e coisificação do homem: a expropriação do produto e do saber do trabalhador. Trabalho enquanto processo de constituição do homem e da vida social. Educação e tecnologia. Tecnologia enquanto elemento constitutivo e resultante de relações sociais. As mudanças tecnológicas e as mudanças nas relações sociais de produção. As formas contemporâneas de inovação tecnológica. Concepção global dos processos de formação humana. Teoria de formação humana – sua vinculação com o projeto social de uma determinada sociedade: O projeto formativo empresarial no Brasil contemporâneo. Educação enquanto um processo de produção A formação humana e politécnica: processos educativos articulados aos interesses da classe trabalhadora. Processo educativo na escola e na empresa. A escola e a fábrica enquanto espaço social e cultural. Os alunos enquanto sujeitos sociais. Projeto societário: a construção de uma humanidade de homens solidários entre si e com a natureza.				
<b>15) BIBLIOGRAFIA</b> DECORS, Jocques. <u>Educação: um tesouro a descobrir</u> . SP, Cortez, 1988. FERRETI, C, OLIVEIRA, M, Silva Ir. (orgs). <u>Trabalho Formação e Currículo: para onde vai a escola ?</u> SP, Xamã, 1999. FRIGOTTO, G. <u>A produtividade da escola improdutiva</u> . SP, Cortez, 1994. ..... <u>Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século</u> . Petrópolis, Vozes, 1998. GENTILI, P. e SILVA, T. (org.) <u>Neoliberalismo: qualidade total e educação: visões críticas</u> . Petrópolis, Vozes, 1995. GRINSPUN, M (org.) <u>Educação Tecnológica: desafios e perspectivas</u> . SP, Cortez, 1999. KUENZER, A. <u>Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal</u> . SP, Cortez, 1997. ..... <u>Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia</u> . In: Boletim Técnico do Senac, Rio, V.25 n° 2, maio/agosto 1999. MARKET, Warner (org.) <u>Trabalho, qualificação e politécnica</u> . Campinas, Papirus, 1996.				