



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
CAMPUS HERÓIS DO JENIPAPO – CAMPO MAIOR  
CURSO DE LICENCIANTURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**



**ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): uma  
realidade nas etapas iv e v das escolas da zona urbana do município de Campo Maior  
(PI)**

**DIANA FERREIRA BORGES BARROSO**

**CAMPO MAIOR - PI**

**DEZEMBRO/2024**

**DIANA FERREIRA BORGES BARROSO**

**ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): uma realidade nas etapas iv e v das escolas da zona urbana do município de Campo Maior (PI)**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito para a obtenção de título em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual do Piauí, *Campus Heróis do Jenipapo*.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Gimenez Pinheiro

**CAMPO MAIOR – PI  
DEZEMBRO/2024**

B277e Barroso, Diana Ferreira Borges.

Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) : uma realidade nas etapas IV e V das escolas da zona urbana do município de Campo Maior (PI) / Diana Ferreira Borges Barroso. 2024. 70 f.: il.

Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Campus Heróis do Jenipapo, Campo Maior-PI, 2024.

"Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Gimenez Pinheiro".

1. Formação docente. 2. Contexto educacional. 3. Estratégias de ensino. I. Pinheiro, Tatiana Gimenez . II. Título.

CDD 570.7

**DIANA FERREIRA BORGES BARROSO**

**ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): uma realidade nas etapas iv e v das escolas da zona urbana do município de campo maior (PI)**

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Tatiana Gimenez Pinheiro  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI  
*Campus Heróis do Jenipapo – Campo Maior (PI)*  
Orientadora

---

Profª Dra. Ana Paula Justino de Faria  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI  
*Campus Heróis do Jenipapo – Campo Maior (PI)*  
Examinadora - Titular

---

Profª Ma. Antonia Tainara Sousa da Silva  
Faculdade de Ciências Aplicadas do Piauí – FACAPI – Campo Maior (PI)  
Examinadora - Titular

---

Profa. Dra. Carla Ledi Korndörfer  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI  
*Campus Torquato Neto – Teresina (PI)*  
Examinadora - Suplente

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ser a fonte da minha força e sustento em todos os momentos.

À minha rede de apoio, minha mãe e meu pai, pelo amor incondicional e por sempre acreditarem no meu potencial. Aos meus dois filhos, que ressignificaram a palavra amor ao chegarem a este mundo, trazendo luz e alegria à minha vida.

Agradeço profundamente à minha orientadora, Tatiana Gimenez Pinheiro, que foi mais que uma guia acadêmica; foi uma presença acolhedora e inspiradora. Sua paciência, empatia e palavras de incentivo transformaram minha caminhada. Cada orientação foi marcada pelo cuidado, e seu exemplo de profissionalismo e humanidade ficará comigo para sempre. Sou eternamente grata por sua dedicação e por ter acreditado em mim quando eu mesma, às vezes, não acreditava.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão à banca avaliadora, composta pela Prof. Dra. Ana Paula, Prof. Ma. Antônia Tainara e Prof. Dra. Carla Ledi, por dedicarem seu tempo à análise do meu Trabalho, suas contribuições e apontamentos enriqueceram não apenas a pesquisa apresentada, mas também minha formação acadêmica e profissional. Muito obrigada pela disponibilidade e atenção.

Agradeço, com especial consideração, aos professores da EJA que gentilmente contribuíram com essa pesquisa por meio de suas experiências.

Aos meus colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisa NECBIO, pela amizade e troca de experiências, e aos professores da Universidade Estadual do Piauí, Heróis do Jenipapo, que contribuíram para minha formação. Vocês ensinaram que a educação só vale a pena quando possibilitamos ao outro sonhar, acreditar e realizar.

Minha caminhada acadêmica só foi possível graças às pessoas de grande potência que estiveram ao meu lado. Aos colegas de turma, os *Biofriends*, agradeço pela parceria, pelas brincadeiras e por tornarem esse percurso mais leve e especial. Um carinho especial àqueles que estiveram comigo nos momentos mais difíceis, quando adoeci e precisei de apoio.

Ao Cássio, por todo respeito e acolhimento, por ser um porto seguro sempre que precisei. À Lya, Ana Beatriz e ao Josimar, obrigada pelos momentos de companheirismo, troca e risos.

Por fim, agradeço aos amigos que não fazem parte da instituição, mas que me deram coragem e força para acreditar que esse sonho era possível. Cada palavra, gesto e incentivo foram fundamentais para que eu chegassem até aqui.

A todos vocês, minha eterna gratidão.

*“Minha esperança é necessária, mas não é suficiente.  
Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e  
titubeia”.*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

Investigamos o ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA), concentrando-se nas etapas IV e V das escolas urbanas do município de Campo Maior (PI). Adotou-se uma abordagem mista, combinando entrevistas semiestruturadas com professores e análise de conteúdo de dados para identificar categorias temáticas nas falas dos professores. A EJA é um instrumento de inclusão social, diante do seu contexto histórico no Brasil, e o ensino de Ciências desempenha um papel fundamental para a formação cidadã e o desenvolvimento crítico dos estudantes. A trajetória da EJA é marcada por avanços significativos influenciadas pelo contexto de cada época e retrocesso impulsionadas por transformações sociais, políticas e educacionais. Embora pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos tem ganhando reconhecimento, ainda há espaço para melhorias, as quais podem ser obtidas a partir de análises da aplicação desta forma de educação em unidade escolar. Considerando este contexto, os resultados desta pesquisa mostrou que a maioria dos professores tem empenho em adaptar suas práticas pedagógicas, contudo, muitos enfrentam limitações decorrentes da falta de formação específica para a EJA. A análise também mostrou que a frequência irregular dos alunos e a diversidade de níveis de aprendizagem são os principais desafios, enquanto a escassez de recursos pedagógicos e a inadequação dos livros didáticos ampliam as dificuldades. Apesar disso, estratégias como a contextualização dos conteúdos e o uso de metodologias ativas têm sido mencionadas como alternativas eficazes. Constatou-se também que a prática docente muitas vezes depende da experiência e do esforço individual dos professores para superar as lacunas estruturais e oferecer um ensino inclusivo e significativo. Apesar dos avanços, ainda é necessário maior investimento em formação continuada para os professores e gestores das unidades escolares e em políticas públicas efetivas que de fato valorizem a EJA não apenas como uma política compensatória, mas, promovendo condições adequadas para o ensino. Enfatizamos que a EJA, enquanto modalidade educacional estratégica, requer atenção especial para superar desafios históricos e promover um sistema educacional mais equitativo. O fortalecimento do ensino de Ciências na EJA é essencial para a formação integral dos estudantes e para sua inserção plena na sociedade.

**Palavras-chave:** Contexto educacional. Estratégias de ensino. Formação docente.

## ABSTRACT

We investigated the teaching of Science in Youth and Adult Education (EJA), focusing on stages IV and V of urban schools in the city of Campo Maior (PI). A mixed approach was adopted, combining semi-structured interviews with teachers and content analysis of data to identify thematic categories in the teachers' statements. EJA is an instrument of social inclusion, given its historical context in Brazil, and the teaching of Science plays a fundamental role in the citizenship formation and critical development of students. The trajectory of EJA is marked by significant advances influenced by the context of each era and setbacks driven by social, political and educational transformations. Although research on Youth and Adult Education has gained recognition, there is still room for improvement, which can be obtained from analyses of the application of this form of education in schools. Considering this context, the results of this research showed that most teachers are committed to adapting their pedagogical practices; however, many face limitations due to the lack of specific training for EJA. The analysis also showed that irregular student attendance and diverse learning levels are the main challenges, while the scarcity of pedagogical resources and inadequate textbooks increase the difficulties. Despite this, strategies such as contextualizing content and using active methodologies have been mentioned as effective alternatives. It was also found that teaching practice often depends on the experience and individual efforts of teachers to overcome structural gaps and offer inclusive and meaningful teaching. Despite the progress, greater investment is still needed in continuing education for teachers and school administrators and in effective public policies that truly value EJA not only as a compensatory policy, but also by promoting adequate conditions for teaching. We emphasize that EJA, as a strategic educational modality, requires special attention to overcome historical challenges and promote a more equitable educational system. Strengthening science teaching in EJA is essential for the comprehensive education of students and their full integration into society.

**Keywords:** Application context . Teaching strategies. Teacher training.

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> - Proporção de aproximação dos professores com a EJA durante a sua formação inicial.....	<b>29</b>
<b>Figura 2</b> - A) Desafios enfrentados pelos professores no ensino de Ciências e B) Preparação adequada durante a formação dos professores da EJA.....	<b>36</b>
<b>Figura 3</b> - Estratégias utilizadas pelos professores para engajamento dos alunos sobre Ciências.....	<b>41</b>
<b>Figura 4</b> - Avaliação docente sobre o progresso e aprendizagem dos alunos da EJA ser adequado ou não .....	<b>44</b>

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1** - Perfil dos docentes entrevistados por gênero, idade e ano de formação. .... **25**

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> -Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	<b>26</b>
<b>Quadro 2-</b> Motivação ou circunstâncias dos professores para lecionar na EJA.....	<b>27</b>
<b>Quadro 3</b> - Inserção dos professores na modalidade de ensino da EJA.....	<b>28</b>
<b>Quadro 4</b> - Metodologias e recursos utilizados pelos docentes em ensino de Ciências na modalidade da EJA.....	<b>37</b>
<b>Quadro 5</b> - Diferenças entre a modalidade EJA e ensino Regular, experiências dos alunos, reflexão e autoavaliação da prática docente.....	<b>46</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<i>2.1 Objetivo geral .....</i>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<i>2.2 Objetivos específicos .....</i>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<i>3.1 Educação de jovens e adultos (EJA).....</i>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<i>3.2 Trajetória histórica da EJA no Brasil .....</i>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<i>3.3 O perfil do educando da EJA .....</i>	<b>19</b>
<i>3.4 O financiamento e a oferta da EJA no Brasil .....</i>	<b>20</b>
<i>3.5.O ensinode Ciências na EJA .....</i>	<b>21</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>25</b>
<i>5.1 Perfis dos entrevistados .....</i>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<i>5.2 Escolha e experiência na EJA .....</i>	<b>27</b>
<i>5.3 Formação docente e prática no ensino de Ciências .....</i>	<b>33</b>
<i>5.3.1 Desafios e obstáculos enfrentados no ensino de Ciências na EJA.....</i>	<b>34</b>
<i>5.3.2 Estratégias utilizadas pelos professores para contornar as dificuldades no ensino de Ciências .....</i>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<i>5.4 Metodologias e recursos pedagógicos utilizados .....</i>	<b>37</b>
<i>5.4.1 Formação em metodologias diferenciadas na graduação .....</i>	<b>39</b>
<i>5.4.2 Metodologias eficazes para engajamento na EJA.....</i>	<b>40</b>
<i>5.4.3 Recursos pedagógicos além do livro didático, presença e adequação do livro para a EJA e participação do docente na escolha do livro .....</i>	<b>42</b>
<i>5.5 Reflexão e autoavaliação.....</i>	<b>44</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>64</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>69</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao compreender a educação como um meio de transformação social, é fundamental reconhecer a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma ferramenta poderosa nesta transformação. Policarpo e Santos (2018), destacam que a EJA tem o potencial de promover a inclusão e a emancipação de sujeitos que, por diferentes razões, não tiveram acesso à educação formal ou não concluíram o ensino regular na idade apropriada.

Ao longo dos anos, a Educação de Jovens e Adultos evoluiu, enfrentando desafios e avanços, desde programas de alfabetização até políticas educacionais. A EJA foi oficializada no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que substituiu a LDB de 1971 e consolidou a EJA como uma modalidade específica da educação básica, destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na idade regular (Art. 37 e 38). Antes disso, o Brasil teve experiências que já atendiam esse público como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) na década de 1970, o Projeto Minerva com educação por rádio entre 1970 a 1972, a Fundação Educar entre 1985 a 1990 que substituiu o Mobra, no entanto esses programas careciam de uma revisão integral e legal posteriormente estabelecida (Chagas, 2020; Santos, 2021).

Apesar destes progressos, esse período também foi marcado por nuances críticas à alfabetização, especialmente durante o regime militar de 1964 a 1985, em que avanços e resistências entrelaçaram-se, evidenciando-se na inclusão da EJA na Lei da LDB de 1971. À medida que avançamos para os anos 1990, a EJA passou por reformulações significativas, incluindo a sua menção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998 e a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 (Peres, 2021; Strelhow, 2010). Nesse cenário, o Programa Brasil Alfabetizado foi retomado em 2003, refletindo um compromisso renovado de erradicar o analfabetismo.

Atualmente, a EJA no Brasil visa superar desafios históricos de acesso a ensino e aprendizagem na devida idade, concentrando esforços na promoção da inclusão, formação cidadã e desenvolvimento de competências para jovens e adultos em busca de oportunidades educacionais e profissionais. Esta trajetória, marcada por avanços e desafios, destaca a importância contínua da EJA na construção de um sistema educacional mais equitativo e acessível (Miranda; Sousa; Pereira, 2016).

Ao considerarmos a situação educacional da EJA, é primordial ressaltar a importância do ensino de Ciências como uma disciplina fundamental para o desenvolvimento educacional

e a formação integral do educando. Para os discentes da EJA, o ensino de Ciências vai além da teoria: é ferramenta de emancipação, uma vez que, a ciência desempenha um papel importante na compreensão do mundo ao redor e no desenvolvimento tecnológico que impulsiona a sociedade. Além disso, é imprescindível entender que o estudo da ciência possibilita aos estudantes compreender não somente os aspectos relacionados ao meio ambiente, mas também outros campos do conhecimento científico (Lima; Gonzaga, 2022; Teixeira, 2019).

No contexto histórico brasileiro, a evolução do ensino de Ciências reflete mudanças sociais e culturais, destacando-se a influência dos jesuítas e, posteriormente, a necessidade de reformulação curricular para acompanhar os avanços científicos. Contudo, o ensino de Ciências enfrenta desafios, como a complexidade dos conceitos, exigindo estratégias pedagógicas adaptadas. De modo que, investir na capacitação dos professores é crucial para garantir uma base sólida de conhecimento científico e eficácia pedagógica, conforme destacado por diversos autores (Branco, *et al.* 2018; Lima; Gonzaga, 2022; Silva; Ferreira; Vieira, 2017; Teixeira, 2003).

Por outro lado, o ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos é uma área que demanda atenção especial devido aos desafios de adaptar conceitos e suas terminologias associadas. Dada a condição de sujeitos historicamente marginalizados, sem direito à educação de qualidade, decorrente de desigualdades estruturais que perduram desde o Brasil Colônia, é imperativo adotar estratégias pedagógicas apropriadas que considerem as características dos estudantes adultos, suas experiências de vida e as lacunas em sua formação escolar (Peixoto, 2015).

Para superar esses desafios, Moreira e Ferreira (2011), ressaltam a importância de compreender e respeitar as singularidades dos estudantes da EJA, reconhecendo suas trajetórias de vida e considerando suas potencialidades. Estes discentes têm uma história de vida mais longa, com experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo ao seu redor, podendo relacionar os conceitos científicos com situações reais e aplicáveis à vida prática.

No entanto, é fundamental investir na capacitação e formação adequada de professores, no sentido de não apenas compreenderem a realidade desse discentes, mas também inovem em estratégias e metodologias de ensino que os incluam no mesmo nível de aprendizado das modalidades de ensino que corresponde aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional (Melo, 2022; Soares, 2011).

Mediante ao exposto acima, investigar como a Educação de Jovens e Adultos, especificamente relacionado ao ensino de Ciências, contribui para a aprendizagem dos discentes e os desafios enfrentados pelos professores neste processo de ensino é de extrema importância e relevância por diversos motivos. Um deles é que, a pesquisa permite compreender a realidade educacional desse público específico, suas necessidades, desafios e potencialidades. Outro é, que ao investigar questões relacionadas ao ensino, aprendizagem e práticas pedagógicas na EJA, é possível desenvolver abordagens mais efetivas e estratégias educacionais adequadas para promover o engajamento e o sucesso dos estudantes.

A motivação para realizar essa pesquisa surgiu a partir da experiência pessoal da pesquisadora, que após um período de interrupção, retomou os estudos na modalidade EJA, e com isso, conseguiu ingressar no ensino superior, despertando assim, o interesse em investigar, de forma embasada, a realidade do ensino de Ciências na perspectiva dos professores que atuam nas etapas IV e V.

## 2 OBJETIVOS

### *2.1 Objetivo Geral*

Investigar como ocorre o ensino de Ciências nas etapas IV e V da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas da zona urbana do município de Campo Maior (PI), Brasil.

### *2.2 Objetivos Específicos*

- Conhecer as metodologias que os professores de Ciências utilizam nas etapas IV e V da EJA.
- Analisar a percepção dos professores sobre a adequação do livro didático de Ciências às necessidades da EJA.
- Mapear os recursos pedagógicos complementares ao livro didático relatados pelos professores.
- Identificar os obstáculos que os professores enfrentam ao trabalharem os conteúdos de Ciências de forma diversificada na EJA.
- Compreender a preparação durante sua formação dos professores para atuarem no ensino de Ciência da EJA.
- Investigar como os professores avaliam o impacto de suas práticas pedagógicas, considerando as experiências de vida dos alunos e as diferenças entre a modalidade de ensino de EJA e regular.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

#### ***3.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA)***

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educacional brasileira voltada para proporcionar a conclusão do ensino fundamental e médio a pessoas com trajetórias escolares interrompidas por desigualdade estruturais. Destinada a jovens e adultos, a natureza desta modalidade está intrinsecamente associada à busca por equidade e inclusão no sistema educacional, favorecendo muitos indivíduos, que devido a diversas circunstâncias, não conseguiram concluir seus estudos, as quais gerou barreiras significativas no acesso a oportunidade democrática, de empregabilidade e participação na sociedade (Rocha, 2023; Sousa, 2021).

No Brasil, historicamente, o acesso à educação tem sido desigual, com muitos jovens e adultos enfrentando barreiras para concluir o ensino fundamental e médio. Diante disso, a EJA surge como uma estratégia para combater o analfabetismo. No entanto, a realidade é complexa e reflete as disparidades sociais e econômicas presentes no país. De acordo com a legislação educacional brasileira, a idade mínima para ingressar na Educação de Jovens e Adultos é de 15 anos completos para o ensino fundamental e 18 anos completos para o ensino médio. Essas idades são estabelecidas como critérios mínimos para que jovens e adultos possam participar desta modalidade de ensino (Nascimento, 2013).

#### ***3.2 Trajetória histórica da EJA no Brasil***

A história da Educação de Jovens e Adultos é marcada por uma evolução significativa ao longo do tempo, influenciada pelos contextos históricos de cada época, por retrocesso e impulsionada por transformações sociais, políticas e educacionais (Chagas, 2020).

Policarpo e Santos (2018), ressaltam que a história da EJA reflete a busca por inclusão e igualdade de oportunidades de aprendizagem, adaptada às necessidades e realidades dos jovens e adultos, em diferentes fases da vida, com o objetivo de oferecer chance de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Mas infelizmente, a EJA ainda é percebida como um mecanismo para compensar o aprendizado não adquirido durante a infância e a adolescência.

Para obtermos uma compreensão mais sólida da história da Educação de Jovens e Adultos, é essencial aprofundar o conhecimento sobre essa modalidade. A linha do tempo que

consiste na trajetória da EJA começa nas primeiras iniciativas de educação para adulto, ainda no período Colonial (1500-1822), quando os jesuítas chegaram ao Brasil, com a criação das primeiras escolas que tinha como foco formar sacerdotes e catequizar os índios e promover a fé católica de forma conjunta com o trabalho educacional (Miranda; Sousa; Pereira, 2016).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), no período imperial do Brasil, o acesso à educação era restrito e condicionado por fatores sociais e econômicos. A posse de propriedade e os interesses vinculados aos meios de produção colonial determinavam as limitações das doutrinas liberais. A peculiaridade do liberalismo nesse contexto residia na estreiteza das faixas de população beneficiadas, com a elite econômica sendo a principal favorecida, enquanto negros, indígenas e grande parte das mulheres eram excluídos desse direito.

Seguindo para o período Republicano (1889-1930), Strelhow (2010), ressalta que com a construção da Constituição Republicana do Brasil em 1891, houve um agravamento da situação em relação à alfabetização e ao voto. Nesse período, o direito de voto foi restrito apenas a pessoas letradas e com posses, excluindo assim uma grande parte da população analfabeta.

Já na era Vargas (1930-1940), durante o governo de Getúlio Vargas, ocorreram reformas educacionais significativas, na qual, foram estabelecidas escolas em diferentes localidades, e esse movimento ficou conhecido como Educação de Várzea. Essas escolas tinham como objetivo oferecer um currículo básico, com ênfase na alfabetização, além de promover o desenvolvimento da agricultura, visando à expansão agrícola no país. Essa iniciativa recebeu o nome de "Fábrica de Leitores" devido ao seu foco principal na alfabetização, buscando fornecer habilidade de leitura e escrita para um maior número de pessoas (Frederich *et al.*, 2010).

No período Democrático (1950-1960), deu-se início às mobilizações sociais, em relação à necessidade de reformas na educação básica, tendo como resultado uma série de iniciativas por parte do poder público para atender à educação de adultos. Em outras palavras, houve um reconhecimento da importância de promover mudanças na educação básica e atender às necessidades educacionais dos adultos, levando a ações específicas por parte do governo nesse sentido (Oliveira; Sales, 2012).

Mas, logo após, durante o período da Ditadura militar no Brasil em 1964, a Educação de Jovens e Adultos foi negligenciada e sofreu uma redução significativa, pouco considerada, acabou sendo substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no ano de 1967 pelos militares, cujo o propósito foi proteger os interesses militares, enquanto classe dominante. A criação do MOBRAL fazia parte de uma estratégia

mais ampla do governo militar para combater o analfabetismo funcional e promover uma educação continuada no país. No entanto, o programa se concentrou apenas na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, sem priorizar a compreensão contextualizada dos significados e símbolos presentes na leitura (Haddad; Di Pierro, 2000; Strelhow, 2010).

Foi a partir das décadas de 1970 e 1980 que a EJA ganhou maior visibilidade no cenário educacional brasileiro. O reconhecimento da necessidade de incluir jovens e adultos no processo educativo trouxe mudanças significativas. Pode-se destacar a contribuição do educador Paulo Freire, teórico reconhecido por sua abordagem revolucionária na educação, com sua abordagem centrada na libertação e no diálogo, influenciou práticas pedagógicas na EJA e, em todo ensino brasileiro (Nascimento, 2013).

Em 1985, com o fim do MOBRAL, houve a criação de mais um projeto de alfabetização no Brasil: a Fundação Educar. Esta fundação foi associada ao Ministério da Educação (MEC), em que sua responsabilidade era monitorar o programa de apoio técnico e financeiro para fortalecer as iniciativas do novo projeto já em andamento. Porém ela foi extinta em 1990, pelo governo Collor (Miranda; Sousa; Pereira, 2016; Strelhow, 2010).

O período Pós-Ditadura (1985 em diante), ficou amplamente reconhecida como um período histórico significativo para a consolidação da democracia no Brasil, a promulgação da Constituição de 1988 abriu caminho para o ressurgimento das perspectivas de Paulo Freire. Consequentemente, a visão libertária encontrou novamente espaço nas salas de aula e nas discussões educacionais (Alves; Silva; Santos, 2021).

Seguindo a Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 208, estabelecendo a obrigatoriedade por parte do Estado em disponibilizar a Educação de Jovens e Adultos, assegurando o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente da faixa etária. O texto constitucional dizia que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Assim, essa legislação representa um marco fundamental, que juntamente com outros documentos normativos, como a LDB, impulsionaram de forma significativa a expansão e fortalecimento da EJA no Brasil.

Após a Constituição Federal de 1988 (CF) e usando como base, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº. 9.394/96), que em seu texto normativo tem uma seção específica no capítulo II, Seção V, artigos 37 e 38, para tratar da Educação de Jovens e Adultos. Segundo o Artigo 37, a Educação de Jovens e Adultos “é direcionada para aqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar ou dar continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada” enquanto o

Artigo 38 estabelece diretrizes para a organização curricular, exames de certificação e flexibilidade de horários adaptando-se às necessidades do público da EJA (Brasil, 1996). Respaldado nas regras normativas brasileira, a partir de 2014, foi implementado o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece metas e diretrizes abrangentes para o sistema educacional brasileiro, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. O PNE objetiva ampliar e aprimorar a qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos, reduzir os índices de analfabetismo e garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola (Brasil, 2014).

### **3.3 *O perfil do educando da EJA***

O perfil do alunado na Educação de Jovens e Adultos são notavelmente diversificados, abrangendo homens e mulheres de diferentes idades e com características distintas, que carregam consigo uma ampla gama de experiências de vida. Com suas trajetórias educacionais interrompidas, por motivos como o trabalho, responsabilidades familiares ou outras circunstâncias, ingressam na EJA na busca por melhores condições de vida (Ribeiro, 2004).

De acordo com Oliveira (2007), muitos enfrentam desafios socioeconômicos e, por vezes, lidam com a necessidade de conciliar estudos com jornadas de trabalho extensas. Os desafios enfrentados pelos educandos da EJA não se restringem apenas ao âmbito acadêmico, enfrentam em meio às suas perspectivas de aprendizagem o preconceito, dentro e fora da sala de aula, o que acaba provocando a descontinuidade da sua permanência no âmbito educacional. A heterogeneidade desse público, marcada por diferentes níveis de habilidade e conhecimentos prévios, amplifica os desafios pedagógicos, exigindo dos educadores estratégias diversificadas para atender às demandas específicas de cada estudante (Catelli Jr.; Di Pierro; Girotto, 2021).

A eficácia dessa modalidade não depende exclusivamente do interesse individual do aluno em retomar os estudos, um fator determinante que está intrinsecamente associado à oferta destinada a modalidade de ensino de EJA, mas de práticas educacionais que atendam de maneira abrangente e eficiente as demandas da educação de jovens e adultos, assim como na modalidade regular. Sérgio Haddad (2007, p. 197), diz que:

Apesar de a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil vir gradativamente sendo reconhecida como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Haddad, 2007. p. 197).

Diante do exposto, é imperativo, portanto, conhecer as entidades responsáveis pelo andamento do sistema educacional no país, uma vez que conhecendo essas entidades e como são norteadas as aplicabilidades financeiras a cada necessidade educacional, pode-se entender e cobrar melhorias.

### **3.4 O financiamento e a oferta da EJA no Brasil**

No contexto educacional brasileiro, a intrincada relação entre financiamento e a oferta na Educação de Jovens e Adultos é uma temática crucial, porque essa conexão entre recursos financeiros, disponibilidade de ensino e qualidade educacional é evidente ao analisarmos décadas de evolução das políticas educacionais em resposta às necessidades específicas da EJA. Historicamente, o financiamento da EJA enfrentou desafios, muitas vezes refletindo as prioridades e limitações orçamentárias na área educacional (Maiolino, 2015; Martins, 2019).

No entanto, algumas políticas e programas foram implementados para fortalecer o suporte financeiro a essa modalidade de ensino. Como resultado da Emenda Constitucional Nº 14/1996 houve a criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) que vigorou de 1997 a 2006, e tinha como foco principal o ensino fundamental, reunindo recursos vinculados à educação em um fundo contábil. Desse modo, a redistribuição desses recursos ocorria entre estados e municípios proporcionalmente às matrículas registradas no ensino fundamental, ocasionalmente resultando em menos atenção e recursos para a EJA. Como destaca Di Pierro (2010, p. 941):

[...] Num contexto de redefinição dos papéis do Estado e de contenção do gasto federal, a política educacional do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) induziu à municipalização e focalizou o investimento público no ensino fundamental de crianças e adolescentes, mediante a criação, em 1996, de fundos de financiamento em cada uma das unidades da Federação. Por força de veto presidencial, à lei que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), as matrículas na EJA não puderam ser consideradas, o que restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade.

Sucessivamente, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) instituído pela Emenda Constitucional Nº 53/2006 entrou em vigor em 2007, substituindo o FUNDEF. Sua criação visou ampliar a abrangência do financiamento, incluindo não apenas o ensino fundamental,

mas toda a educação básica, ou seja, fundamental, médio e a EJA. Financiado por contribuições de estados, municípios e União, assegurando recursos para cada aluno matriculado na rede pública de ensino, essa mudança normativa foi significativa em comparação ao FUNDEF, uma vez que este era mais restrito em suas fontes de financiamento (Haddad, 2007; Martins, 2019).

Apesar dessa mudança, de acordo com Cruz, Sales e Almeida (2023), a distribuição e a efetiva utilização dos recursos destinados à modalidade EJA ainda são pontos de debate e reflexão, que por vezes, limitada, não reproduzem adequadamente suas demandas específicas, resultando em disparidades estruturais. Vieira (2022), ressalva que a oferta desta modalidade, apesar de reconhecida pela LDB, recai sobre o desequilíbrio entre o reconhecimento legal da importância da formação específica para a EJA e a realidade nas universidades, que muitas vezes não incluem de maneira adequada a preparação profissional para atuar nesta modalidade de ensino. Mais agravante ainda é a exclusão na grade curricular das licenciaturas contextualização desta forma de ensino brasileira, que tem crescido e sido aderida por parte da população foco desta política educacional.

### **3.5 *O ensino de Ciências na EJA***

A ciência tem sua origem no questionamento e na curiosidade humana. De modo dinâmico, ela está sempre evoluindo à medida que novas descobertas e tecnologias emergem. Sua aplicação vai desde o avanço na compreensão fundamental da vida e do cosmos até desenvolver soluções práticas para desafios contemporâneos, como doenças, mudanças climáticas e avanços tecnológicos (Silva; Ferreira; Vieira, 2017).

Com a crescente visibilidade social da ciência, tornou-se necessária uma reformulação na educação, incluindo a inserção de conteúdos científicos nos currículos escolares. Essa atualização visa acompanhar os avanços em diversas áreas, oferecendo aos estudantes uma formação abrangente e alinhada às demandas da sociedade (Lima; Silva, 2022; Silva; Ferreira; Vieira, 2017).

No âmbito educacional, o estudo da Ciência possibilita aos estudantes compreender não somente os aspectos relacionados ao meio ambiente, mas também outros campos do conhecimento científico. Deste modo, o ensino de Ciências exerce um papel essencial na formação dos estudantes, sobre a importância da promoção do pensamento no processo de ensino e aprendizagem, visando à aquisição de conhecimento que permita aos alunos

compreender e se engajar de forma crítica e informada nos debates científicos, questões tecnológicas e complexas interações entre ciência e sociedade (Teixeira, 2019).

Há distinções significativas entre o ensino de Ciências na modalidade regular e na Educação de Jovens e Adultos. Enquanto o ensino regular busca especialização disciplinar profunda, com Biologia, Física e Química ministradas de forma isolada, buscando fornecer uma compreensão abrangente das teorias e práticas inerentes a cada campo do conhecimento. A EJA adota uma abordagem educacional interdisciplinar mais adaptada às características e necessidades específicas de seu público diversificado. Em contrapartida, essa flexibilidade pode resultar em menor profundidade nos conteúdos específicos (Duarte *et al.*, 2015; Geglio; Santos, 2015).

O ensino de Ciências na EJA é um desafio enriquecedor, demandando estratégias pedagógicas inovadoras, que segundo Oliveira *et al.* (2022), é necessário utilizar metodologias que estimulem a participação ativa dos alunos, considerando o seu contexto construtivista e valorizando seus conhecimentos prévios. A escolha da metodologia deve considerar o perfil dos alunos, os objetivos educacionais e as características específicas do conteúdo a ser ensinado

Merazzi (2016), menciona que os professores da EJA devem estar cientes dos enfrentamentos que irão encontrar ao trabalhar com um alunado de diversidade de perfil, e consequentemente os obstáculos enfrentados pelos próprios educandos durante a sua formação, mas devem estar preparados para adotar estratégias que ofereçam apoio emocional e flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a busca pela contextualização adequada nesta modalidade de ensino, não apenas facilita a compreensão dos conceitos científicos por parte dos discentes, mas também contribui para enfrentar os desafios cotidianos no processo de ensino para este público.

Sousa e Barbosa (2021), manifestam, que diversos pesquisadores têm se dedicado ao estudo do ensino de Ciências na EJA, o que tem contribuído substancialmente para o avanço no entendimento de como se trabalhar efetivamente essa modalidade de ensino. Ainda há espaço para avanços, principalmente ao analisar diferentes contextos regionais, tendo em vista que o Brasil tem uma enorme diversidade equiparada a sua extensão territorial. Assim, é essencial estudos que busquem compilar e propor melhores práticas educacionais para engajar adultos no aprendizado de Ciências.

## 4 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem mista, que combinou elementos quantitativos e qualitativos para proporcionar uma análise detalhada dos dados coletados. A integração entre métodos qualitativos e quantitativos enriquece a análise ao permitir que se considere tanto as perspectivas e experiências subjetivas dos participantes quanto os aspectos mensuráveis e estatísticos relacionados ao fenômeno (Dalfovo; Lana; Silveira, 2008).

Essa pesquisa teve como foco principal os professores que atuavam no ensino de Ciências na EJA, nas etapas IV e V, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental, das escolas da zona urbana do município de Campo Maior (PI).

Para isso, foi realizado um levantamento junto às secretarias de educação do Estado e Município, objetivando identificar as escolas que ofertam a modalidade EJA, para, posteriormente, entrar em contato com os professores. A proposta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESPI), sob o número do parecer 6. 439. 025 (Anexo A), e as atividades que envolviam os professores só foram iniciadas após a aprovação do referido comitê. Os participantes foram, portanto, informados sobre os riscos e os benefícios da participação.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada (Apêndice A) com os professores da EJA. Segundo Santos, Jesus e Battisti (2021), esse tipo de entrevista é amplamente adotado na pesquisa científica por permitir a obtenção de dados relevantes, combinando estrutura e flexibilidade. A entrevistadora seguiu um conjunto previamente elaborado de questões, alinhado aos objetivos da pesquisa, mas também deu espaço para que os participantes compartilhassem livremente suas experiências e perspectivas.

Diante disso, todos os participantes, tomaram previamente conhecimento sobre o que envovia a pesquisa, aceitaram participar e assinaram o TCLE (Apêndice B), com direito a recusa ou desistência sem penalidades, tiveram dados anonimizados (codificados como P1, P2...), sem divulgação de identidades, autorizaram gravação das entrevistas, usadas apenas para análise, com armazenamento seguro. Não houve nenhum custo financeiro envolvido para os participantes e não foi oferecida qualquer forma de remuneração. Além disso, não foram registrados relatos de constrangimentos durante ou após as entrevistas.

Os dados resultantes das entrevistas foram analisados em uma perspectiva quali-quantitativa. O método usado de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016) permite interpretar e categorizar os dados de maneira organizada e sistemática. Primeiramente, as

entrevistas foram transcritas e, em seguida, feita uma leitura fluída das respostas, revisando-as para assegurar a precisão dos dados.

A análise quantitativa foi realizada para representar a frequência de respostas em categorias, auxiliando na visualização dos dados através de quadros e gráficos. Esse enfoque quantitativo permitiu uma representação visual das tendências e das percepções mais comuns entre os professores, complementando a análise qualitativa dos dados. Esse processo foi seguido rigorosamente para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do levantamento das escolas junto às Secretarias de Educação do Município, SEMED (Secretaria Municipal de Educação) e 5<sup>a</sup> GRE (Gerência Regional de Educação), foram identificadas 19 instituições de ensino, sendo seis vinculadas à 5<sup>a</sup> GRE destas, três atendem às etapas IV e V, e três às etapas VI e VII da EJA. Em relação à SEMED, foram identificadas 13 escolas, das quais seis que ofertam as etapas IV e V da EJA localizadas na zona urbana, enquanto sete estão distribuídas em áreas rurais e atendem a diferentes etapas do ensino, desde a I até a VII da EJA. Entre as nove escolas visitadas, oito professores aceitaram participar da pesquisa, enquanto um docente recusou o convite justificando que não possuía formação acadêmica em nenhuma área.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a responsabilidade pela oferta dessas etapas varia: as etapas I a III, equivalentes ao ensino fundamental, são de responsabilidade dos municípios, conforme os artigos 11 e 30, enquanto a etapa IV, equivalente ao ensino médio, é de competência dos estados, conforme os artigos 10 e 35. Contudo, na zona rural, a oferta pode ser realizada de forma compartilhada entre estados e municípios, de acordo com pactos de colaboração previstos na legislação (BRASIL, 1996).

### **5.1 Perfil dos Entrevistados**

A seguir, são apresentados os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os oito professores participantes. Inicialmente, apresentamos o perfil dos entrevistados (Tabela 1) para contextualizar o grupo pesquisado. Em seguida, as 16 perguntas da entrevista foram agrupadas em quatro áreas de análise, sendo elas i) *Escolha e experiência na EJA*; ii) *Formação docente e prática no ensino de Ciências* iii) *Metodologias e recursos pedagógicos utilizados*; iv) *Reflexão e autoavaliação da prática docente*

**Tabela 1** - Perfil dos docentes entrevistados por gênero, idade e ano de formação.

<b>GÊNERO</b>		<b>IDADE</b>			<b>ANO DE FORMAÇÃO</b>		
<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>30 – 40</b>	<b>41 – 50</b>	<b>51 – 60</b>	<b>15 – 20</b>	<b>21 – 25</b>	
7	1	1	3	4	3	5	

Fonte: Própria, 2024.

O Quadro 1 apresenta informações detalhadas sobre a formação acadêmica dos professores, incluindo os cursos de graduação, o tempo de atuação profissional no ensino

durante a carreira, e especificamente na modalidade da EJA, além disso, são indicadas as etapas de ensino nas quais os docentes atuam.

**Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa.**

<b>Identificação do docente</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo que atua como docente</b>	<b>Tempo que atua como docente da EJA</b>	<b>Etapa da EJA</b>	
P1	Licenciatura em Ciências Biológicas	14 anos	Não Informado	IV	
P2	Licenciatura em Ciências Biológicas	15 anos	Seis Meses	IV	V
P3	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	25 anos	12 anos	IV	V
P4	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	26 anos (atua a mais tempo do que é formada)	15 anos	IV	V
P5	Pedagogia, Ciências Biológicas, História e Ensino religioso.	23 anos	15 anos	IV	V
P6	Pedagogia	22 anos	8 anos		V
P7	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	17 anos	11 anos	IV	V
P8	Licenciatura em Química	Não Informado	7 anos		V

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Dos oito professores entrevistados, observou-se que dois não possuíam formação em Ciências Biológicas. Essa realidade reflete um problema estrutural no sistema educacional, em que, muitas vezes, escolas recorrem à contratação de professores sem a devida qualificação. Vale lembrar que a formação docente não se trata apenas de possuir um diploma, mas de desenvolver competências pedagógicas, conhecimentos técnicos e habilidades para lidar com uma modalidade de ensino. Um professor sem formação específica na área que leciona pode ter boa vontade e dedicação, mas o déficit de embasamento teórico e prático compromete a implementação de metodologias, bem como o manejo de sala de aula e a adaptação às necessidades dos alunos (Sousa, 2014).

## 5.2 Escolha e Experiência na EJA

Foram analisadas a motivação dos professores para lecionar na EJA e o caminho que os levou para essa modalidade de ensino. Os relatos dos professores revelaram diferentes razões, sendo possível identificar três categorias principais (Quadro 2).4

**Quadro2** –Motivação ou circunstâncias dos professores para lecionar na EJA.

CATEGORIA	PROFESSOR	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
<b>Preferência pelos alunos da EJA</b>	P1, P3 e P8	Gostam de trabalhar com os alunos adultos. Veem os alunos como turmas de oportunidade.
<b>Não foi uma escolha</b>	P5, P6 e P7	Carência de professores na área. Eram as turmas que tinham disponível. Diz que caiu de paraquedas no EJA.
<b>Experiência educacional</b>	P2 e P4	Veem o EJA como uma experiência

Fonte: Própria, 2024.

Entre as motivações dos professores sobre lecionar na EJA, emergem sentimentos de acolhimento e valorização da modalidade como um espaço de inclusão e cidadania. Para muitos docentes, a EJA transcende o ensino de conteúdos acadêmicos, servindo como um meio de resgatar direitos e proporcionar oportunidades a pessoas que, por diferentes razões, interromperam seus estudos, que segundo André (2015), vê a motivação como um fator fundamental para trabalhar com esse público.

Esse vínculo afetivo com a EJA e seus alunos aparece, nos relatos, como uma forma de apoio e acolhimento. Para muitos professores, isso se traduz em ver a EJA como um espaço de cidadania, onde os alunos não apenas aprendem conteúdos, mas também se sentem valorizados e respeitados em suas histórias de vida. Cortada *et al.*, (2009) e Silveira (2010), reforçam a importância do acolhimento e do vínculo afetivo para o sucesso dos alunos na EJA, argumentando que o envolvimento emocional do professor é um fator determinante para que o aluno se sinta incentivado a prosseguir nos estudos e a acreditar em suas próprias capacidades. Assim, ao promover um ambiente onde o aluno é visto e acolhido, os professores tornam-se agentes de transformação na vida desses estudantes.

Essa motivação também é marcada por um senso de responsabilidade social expressa de forma clara no depoimento de um dos professores, que descreve sua visão sobre os alunos da EJA como uma “turma de oportunidade”. Ele compartilha: P8 -“Eu vejo assim; vejo esses

*alunos como turmas de oportunidade, que a gente tem que abraçar como uma causa diferenciada do ensino, porque eles já vieram de um processo de dificuldade. Eu tenho uma reflexão. É o seguinte: quando eles param de estudar, é porque tiveram algum problema, algum momento da fase de estudo deles teve que deixar de ser prioridade, para que em outro determinado momento viesse a oportunidade”.*

Em relação às formas de ingresso na EJA, a análise mostra que os professores ingressaram na EJA por meio de diferentes caminhos (Quadro 3).

**Quadro 3 – Inserção dos professores na modalidade de ensino da EJA.**

CATEGORIA	PROFESSOR	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
<b>Necessidades administrativas</b>	P2, P4, P6, P7 e P8	Iniciaram por lotação ou para completar carga horária. Foram lotados na EJA após o fechamento de outra escola.
<b>Contratos temporários ou concursos</b>	P1 e P5	Entraram por contrato. Iniciaram pelas turmas disponíveis e depois por concurso.
<b>Oportunidade disponível</b>	P3	Disponibilidade de trabalho à noite.

Fonte:Própria, 2024.

A análise das respostas dos docentes também indica que uma parte considerável dos professores começou a atuar na EJA por circunstâncias administrativas, como a necessidade de compor a carga horária ou atender a demandas da instituição. Essa inserção “não planejada” pode ter implicações importantes para a prática pedagógica, uma vez que a afinidade e a escolha consciente pelo contexto educacional são fatores essenciais para um ensino de qualidade (Felicetti, 2018; Oliveira, 2012; Pedroso; Silva, 2019; Vaz Filho, 2019).

Quando a atuação docente é motivada por razões alheias ao interesse, como decisões administrativas ou a complementação da carga horária, o cenário pode se tornar ambíguo. O professor pode enfrentar dificuldades adicionais para se adaptar ao perfil dos alunos, que, muitas vezes, trazem consigo experiências de vida e de escolarização muito diferentes em comparação com os alunos do ensino regular. Desse modo, a motivação e o envolvimento do docente são fatores essenciais para promover um ambiente de aprendizagem significativo. Sem uma motivação intrínseca para atuar com a EJA, há o risco de uma menor dedicação em compreender as especificidades e as necessidades desse público (Oliveira; Nascimento, 2015).

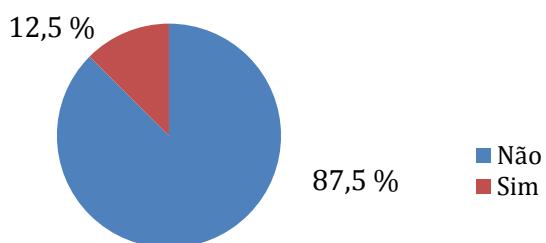
Por outro lado, é importante considerar que, ainda que a escolha inicial para a EJA seja motivada por aspectos administrativos, a experiência acumulada ao longo do tempo pode

despertar no docente uma afinidade maior com a modalidade. Isso porque o vínculo também pode ser construído ao longo da prática, levando o professor a se engajar mais ativamente com as demandas necessárias e a buscar capacitações que o qualifiquem para o ensino de jovens e adultos. Embora as circunstâncias administrativas sejam uma realidade, cabe às políticas educacionais e às instituições de ensino proporcionar apoio e capacitação para que esses docentes desenvolvam uma prática pedagógica mais direcionada e comprometida com o perfil dos alunos da EJA (André, 2013; Ferreira; Pereira, 2023).

Outro ponto abordado na área de escolha e experiência refere-se à aproximação dos docentes com esta modalidade durante a graduação. Essa análise busca compreender de que maneira essa etapa preparatória contribuiu ou não para suas práticas pedagógicas e o entendimento das singularidades. Uma das questões centrais para compreender a prática docente na Educação de Jovens e Adultos é a formação inicial dos professores, especialmente no que diz respeito à aproximação com as distinções dessa modalidade durante a graduação. A falta de uma formação direcionada à EJA pode impactar diretamente na qualidade do ensino e nas estratégias adotadas em sala de aula. Para investigar esse aspecto, foi realizada a seguinte pergunta aos professores entrevistados: Durante sua graduação, você teve alguma experiência que lhe aproximou da EJA? Junto a essa questão, foram apresentadas duas subperguntas para investigar a influência dessa experiência ou a falta dela na prática docente.

Após a análise das respostas, observou-se uma lacuna significativa no que tange à preparação específica para essa modalidade, mostrando que a maioria dos professores não teve nenhuma experiência, como por exemplo, estágio em turmas da EJA ou disciplina específica. Os que tiveram algum contato, relataram que cursaram apenas uma disciplina voltada para a EJA, o que reflete a ausência de uma formação adequada durante a graduação (Figura 1).

**Figura 1** – Proporção de aproximação dos professores com a EJA durante a sua formação inicial.



**Fonte:**Própria, 2024.

Essa falta de preparo formal durante a formação inicial levanta questões importantes sobre como os professores desenvolvem competências para lidar com as características do público da EJA, considerando aspectos como a heterogeneidade das turmas, o perfil dos estudantes e os desafios pedagógicos.

A análise do Quadro 1 nos indica que a experiência adquirida ao longo dos anos, tanto na docência em geral quanto especificamente na EJA, tem sido um fator determinante para a adaptação pedagógica dos professores. Mesmo na ausência de uma formação inicial específica, essa experiência prática surge como um elemento crucial para o desenvolvimento das competências necessárias para atender às particularidades da modalidade (Lima; Xavier, 2017). Contudo, embora os professores não tenham mencionado explicitamente que desenvolvem suas práticas a partir da ausência de formação, é possível inferir que a falta de preparo específico durante a graduação tenha exigido desses profissionais um esforço de adaptação às particularidades dessa modalidade de ensino. A adaptação ao perfil diversificado dos alunos, as quais incluem diferenças de faixa etária, experiências de vida, dificuldades de aprendizagem e o desafio do retorno à escola após longos períodos, impõe aos professores a necessidade de reinventar práticas pedagógicas constantemente (Bittencourt; Eiterer, 2014).

Mais uma vez essa abordagem é explícita na fala do P8, que diz:

*P8 - “O professor ele é, acho que o ser mais adaptativo, em forma de profissão. Acho que é a profissão que a gente agarra e a gente tem que realmente entender e se adaptar a tudo e a todos, isso é o professor. Essa dificuldade se torna pequena quando a gente quer fazer um trabalho diferenciado”.*

Entretanto, essa adaptação não é isenta de desafios. A falta de uma formação específica é frequentemente apontada em muitos estudos, como um obstáculo significativo, que leva muitos professores a buscar alternativas de aprendizagem, como a aprendizagem autodidata (Borges; Pires, 2015; Pinheiro; Carmo; Ayres, 2021; Romero, Santos, 2024). A escassez de preparação adequada para lidar com as especificidades da EJA pode gerar desgaste e desmotivação, resultando na adoção do “método por tentativa e erro”. Esse método, é caracterizado pela experimentação constante e ajustes em tempo real, refletindo na necessidade dos docentes de se reinventar continuamente diante das demandas diversas dessa modalidade de ensino (Fabian, 2007).

Essa realidade aponta para a necessidade urgente de reavaliar os currículos dos cursos de formação inicial, para que sejam mais alinhados às exigências profissionais, especificamente da modalidade de ensino na EJA. A formação de futuros docentes deve ir além do ensino teórico tradicional, incorporando a prática pedagógica específica, com ênfase

nas necessidades desse público. A ausência dessa formação leva a uma experiência docente muitas vezes desconectada das reais demandas dos alunos, resultando em metodologias improvisadas, sem o devido suporte pedagógico adequado desde o início da carreira (Oliveira, 2012; Porcaro, 2011; Ventura, Bomfim, 2015).

A constante busca por atualização e capacitação ao longo da carreira, embora fundamental para o aprimoramento docente, não substitui o preparo na formação inicial. Nesse sentido, uma reformulação curricular que inclua uma abordagem mais prática, com ênfase em metodologias inclusivas e diferenciadas para a EJA, é essencial para que os professores possam exercer um ensino mais eficiente e alinhado com as necessidades dos alunos (Dourado *et al.*, 2021; Vieira; Vieira; Belucar, 2018).

Quando os professores foram questionados sobre a influência da formação ou sua ausência em sua prática docente, os professores trouxeram duas perspectivas: Para o professor que teve uma disciplina voltada para a EJA durante sua formação, essa experiência não apenas consolidou seu interesse por essa modalidade, mas também foi um fator decisivo para sua permanência no ensino da EJA. A formação específica ajudou a despertar e fortalecer sua dedicação ao ensino para adultos, oferecendo-lhe ferramentas para lidar com os desafios dessa modalidade. Como evidenciado em sua fala:P5 - “*Na verdade eu já tinha essa tendência a gostar das turmas de EJA, né, e aí quando eu comecei e tive algumas experiências, só me firmou mais eu estar na EJA. Eu não quero mudar digamos para trabalhar durante o dia, com essas turmas que eu já estou*”. Além disso, o professor ressalta a importância de uma abordagem flexível e contextualizada nos conteúdos, considerando a realidade dos alunos. Ele afirma: P5 - “[...] *O conteúdo a gente desenvolve com flexibilidade e volta para realidade deles, porque assim, não adianta a gente trabalhar um conteúdo sem saber para que, então eles têm que ter o interesse no conteúdo para utilizar no dia a dia*”.

A fala deste professor reforça que a experiência acadêmica direcionada à EJA não só moldou sua identificação com a modalidade, mas também o capacitou a entender as nuances desse público. De acordo com Rosa *et al.* (2022), ao adotar uma prática pedagógica que liga os conteúdos à realidade dos alunos, o professor mostra como uma formação inicial voltada para essa realidade pode ser crucial para uma prática docente mais eficaz e conectada com as demandas dos estudantes.

Diferentemente, os professores que não tiveram conhecimento sobre a educação voltada para esse público durante sua formação, destacaram que essa falta de aproximação com a modalidade impactou sua prática docente, apontando para dificuldades em compreender as necessidades e o perfil dos alunos da EJA. A ausência de formação pode

gerar insegurança e uma curva de adaptação mais longa na prática com essa modalidade (Dos Santos; Guimarães, 2015; Romero; Santos, 2024). Como evidenciado pela fala de um dos professores: P8 - “[...] Talvez de certa forma possa ter atrapalhado. Assim, ter uma visão inicial da importância de como você vai trabalhar a EJA”.

Esse relato reflete a realidade de muitos profissionais que concluíram sua formação em um contexto em que a Educação de Jovens e Adultos recebiam pouca atenção nas licenciaturas. Vieira (2017) destaca que, embora alguns cursos de Pedagogia incluem disciplinas voltadas para a EJA, a oferta dessas disciplinas não é obrigatória, o que contribui para a formação insuficiente dos professores para atuar nessa modalidade. Além disso, a formação destinada a EJA ainda se limita a cursos de especialização e capacitações contínuas, que nem sempre são acessíveis ou priorizadas. Como resultado, muitos educadores ingressam no mercado sem preparo adequado para atender às demandas desse público, comprometendo a qualidade do ensino oferecido (Soares; Pedroso, 2013; Pedroso, 2015; Vieira, 2022).

Embora a legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), exijam que a formação de professores conte com as especificidades dessa modalidade, na prática, essas orientações nem sempre são implementadas. Muitas licenciaturas, como Ciências Biológicas, Matemática e Letras, não integram as especificidades da EJA em seus currículos, resultando em práticas pedagógicas que frequentemente replicam metodologias inadequadas ao perfil dos alunos dessa modalidade. Essa desconexão entre formação e prática revela a necessidade de maior articulação entre as demandas da EJA e a formação inicial docente (Brasil, 1996; Ventura, 2012).

A LDB, não é abordada diretamente de forma explícita a formação de professores em relação a Educação de Jovens e Adultos, mas ela implica que a formação docente para a educação básica deve ser feita de modo a atender às diversas modalidades de ensino (Brasil, 1996). No entanto, em seu artigo 62, menciona a formação de professores da seguinte maneira:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Ao mesmo tempo, faz-se necessário apontar que as gerações mais recentes de graduandos têm maior acesso ao contexto da Educação de Jovens e Adultos por meio de

estágios supervisionados, além de conteúdo definidos em cursos de licenciatura. Embora essa formação inicial ampliada forneça uma base importante para essa modalidade, Duques (2017), destaca que a experiência prática desempenha um papel fundamental na construção das competências docentes, especialmente em contextos desafiadores como esse.

Assim, ao comparar os recém-formados com os professores experientes, percebe-se um contraponto: enquanto os recém-formados possuem uma base teórica e pedagógica mais atualizada sobre essa modalidade, carecem da experiência prática que, é essencial para desenvolver uma prática pedagógica adaptada ao perfil dos alunos. Já os professores com mais tempo de atuação conseguem compensar a falta de formação inicial específica com a experiência acumulada, o que contribui para o desenvolvimento de estratégias adequadas para essa modalidade de ensino (Frade, 2012; Lima; Xavier, 2017).

### **5.3 Formação docente e prática no ensino de Ciências**

Os professores destacaram diferentes percepções sobre os aspectos formativos durante a sua trajetória acadêmica. As respostas foram organizadas em três categorias: 1) *não tiveram pontos positivos*, 2) *conhecimento adquirido* e 3) *ter bons professores*.

A maioria dos docentes apontaram não ter identificado aspectos positivos significativos em sua formação acadêmica. Essa ausência de reconhecimento pode estar relacionada a uma formação que não atende às demandas práticas para esse tipo de educação formal, sendo frequentemente teórica e pouco contextualizada para os desafios reais. Prates *et al.*(2020) reforçam esse ponto, indicando que a formação de professores no Brasil, em muitos casos, ainda falha em preparar o docente para contextos diversificados e complexos, como o da EJA.

Enquanto, dois professores destacaram que o conhecimento adquirido durante a graduação foi um ponto positivo relevante. Essa resposta reflete a importância da base teórica, que, embora criticada pela sua desconexão com a prática, é vista por alguns como um alicerce para o desenvolvimento de competências pedagógicas. Entre os docentes que destacam o conhecimento adquirido como um ponto positivo, um deles afirmou: P4 - “*Todo conhecimento que você adquire, é um ponto positivo, seja qual for a esfera da educação*”. Slomsk (2013) ressalta que, quando o conhecimento adquirido é associado a experiências práticas, ele se torna mais significativo e aplicável, ajudando os professores a enfrentarem os desafios que surgem no cotidiano escolar.

Embora um professor tenha destacado a presença de bons docentes como um ponto positivo em sua formação, ressaltando a importância de educadores que inspirem por meio de práticas inovadoras, empatia e domínio do conteúdo, Albuquerque (2010), diz que essa qualidade individual não é suficiente para suprir lacunas estruturais da formação inicial. Para atender às demandas de públicos heterogêneos como o da EJA, é essencial que a formação docente seja respaldada por políticas públicas que promovam qualidade e diversidade nas experiências formativas (Buzzato; Calil, 2019).

### *5.3.1 Desafios e obstáculos enfrentados no ensino de Ciências na EJA*

As respostas dos professores sobre os desafios no ensino de Ciências na EJA foram organizadas em três categorias: 1) *frequência irregular dos alunos*, 2) *dificuldades de compreensão devido às diferenças etárias e de níveis de aprendizagem* e 3) *questões relacionadas ao desestímulo, senso comum e à grade curricular*. Dois professores destacaram a frequência irregular como principal obstáculo; três apontaram dificuldades de compreensão, enquanto outros três mencionaram os desafios associados ao desestímulo e às limitações estruturais.

A irregularidade na presença prejudica a continuidade e o progresso no ensino, gerando lacunas no aprendizado e dificultando o planejamento de aulas (Santos; Vargas, 2018). Esse desafio pode ser associado a fatores externos, como as responsabilidades profissionais e familiares dos estudantes da EJA, que geralmente têm jornadas de trabalho extensas e, muitas vezes, priorizam outras demandas em detrimento da escola. Além disso, estudos indicam que políticas públicas voltadas para a flexibilização do currículo e dos horários podem minimizar essa dificuldade, promovendo maior regularidade nas aulas (Cunha, 2021; Silva, 2021; Pére; Lima, 2013).

Nas categorias de dificuldade de compreensão e desestímulo dos alunos, três professores destacaram desafios semelhantes. Na primeira categoria, a dificuldade de compreensão foi atribuída principalmente à heterogeneidade nas idades e nos níveis de conhecimento prévio dos alunos, o que exige maior adaptação das estratégias pedagógicas e planejamento diversificado (Böes *et al.*, 2023). Essa diversidade também está relacionada ao desestímulo dos alunos, apontado por outros três professores, que associaram esse desinteresse à desconexão entre os conteúdos escolares e a realidade dos estudantes, bem como à rigidez da grade curricular, considerada inadequada para atender às necessidades desse público (Araújo; Ataíde; Montenegro, 2014; Galvão *et al.*, 2020). Ambos os desafios

revelam a necessidade de personalizar o ensino, algo destacado por Voigt, Schackow e Garcia (2022). Estes autores ressaltam a importância de um processo educativo dialógico e conectivo, mas que só pode ser implementado por meio de formação continuada voltada para as especificidades da EJA.

De acordo com Cassab (2022), a EJA precisa de um currículo que dialogue diretamente com as vivências dos alunos, priorizando uma abordagem problematizadora e contextualizada. O desestímulo pode ser enfrentado por meio de estratégias pedagógicas interativas e do uso de metodologias ativas, como projetos e resolução de problemas. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que os professores tenham autonomia para adaptar o currículo e que as políticas educacionais ofereçam suporte para tais adaptações (Becker; Bandeira, 2022; Silva; Silva; Silva, 2021).

### *5.3.2 Estratégias utilizadas pelos professores para contornar as dificuldades no ensino de Ciências*

Os dados coletados indicam duas categorias principais sobre as estratégias utilizadas para superar as dificuldades no ensino de Ciências, 1) *não especificadas*, nas quais dois professores não descreveram nenhuma prática concreta e 2) *diferentes abordagens pedagógicas*, citadas por seis docentes como soluções aplicadas.

A ausência de estratégias explícitas destaca uma possível lacuna na formação inicial ou continuada dos professores para atuar na EJA. Diante disso, o ensino efetivo na EJA exige uma abordagem intencional e crítica que se ajuste às particularidades desse público. Quando os docentes não têm acesso a capacitações específicas, tendem a reproduzir práticas convencionais, mesmo que não sejam adequadas ao contexto (Vieira, 2015). Por outro lado, a predominância de professores que relataram o uso de diferentes abordagens sugere que, mesmo em um cenário desafiador, há esforços por parte dos docentes em inovar e se adaptar. E ao questionar os professores sobre como enfrentam as dificuldades encontradas no ensino de Ciências, suas respostas indicaram a adoção de estratégias diferenciadas, ainda que sem detalhamento técnico ou teórico aprofundado.

Entre as respostas destacam-se os depoimentos que indicam uma preocupação em ajustar o ensino às necessidades e à realidade dos alunos. O professor P4 afirmou: “*Não adianta eu ficar jogando uma coisa para ele que ele não vai ter retorno né, ele não vai assimilar, então primeiro você tem que trabalhar as dificuldades do aluno, para ele ir avançando*”.

Essa resposta destaca uma prática pedagógica baseada na valorização do diagnóstico das dificuldades dos estudantes e na construção gradual do aprendizado. Nesse contexto, o

professor reconhece a importância de identificar o que o aluno já sabe e suas limitações para planejar estratégias que promovam avanços significativos no processo de ensino. Essa abordagem é fundamentada em um ensino dialógico, onde o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído com base nas necessidades e experiências prévias dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada (Oliveira, 2017; Silva; Oliveira; Alves, 2022).

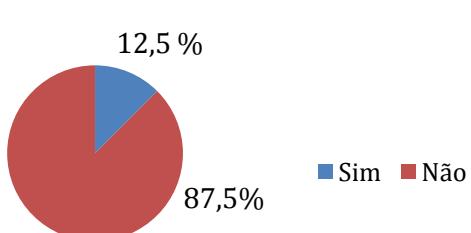
Da mesma forma, o professor P1 destacou a importância de inserir a realidade do aluno no processo de ensino: “*Tento inseri-lo na realidade, sem fazer desacreditá-la da realidade dele, do seu cotidiano*”. A fala do professor reforça a relevância de contextualizar o ensino, valorizando as experiências e os saberes prévios dos alunos, especialmente em um público tão heterogêneo como o da EJA. Segundo Albuquerque (2019), a contextualização no ensino é essencial para estabelecer conexões significativas entre os conteúdos científicos e o cotidiano dos estudantes, favorecendo a compreensão e o engajamento.

Essas respostas revelam uma prática docente que busca atender às singularidades da EJA, um público que frequentemente enfrenta múltiplos desafios, como defasagens na aprendizagem, jornadas duplas ou triplas de trabalho e estudo, além de experiências educacionais interrompidas. Trabalhar as dificuldades dos alunos, como mencionado por P4, e incorporar sua realidade no ensino, como defendido por P1, são práticas que se alinham aos princípios das metodologias ativas. Essas metodologias colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e promovem uma educação mais significativa (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

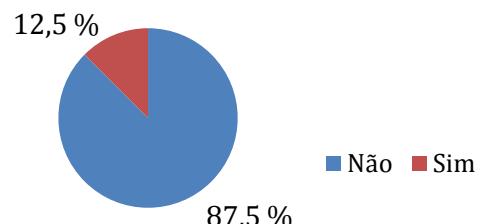
Os dados coletados destacam ainda dois aspectos importantes na atuação docente na Educação de Jovens e Adultos: os desafios enfrentados no ensino de Ciências e o preparo recebido durante a formação inicial. Observou-se que a maior parte dos professores relataram dificuldades significativas em ambas as áreas, evidenciando não apenas a complexidade da prática docente, mas também a insuficiência de estratégias formativas adequadas para lidar com as especificidades da EJA (Figura 2).

**Figura 2 – A) Desafios enfrentados pelos professores no ensino de Ciências e B) Preparação adequada durante a formação dos professores da EJA.**

**A) Desafios no ensino**



**B) Preparo adequado na formação**



**Fonte:** Própria, 2024.

Segundo os dados, 87,5% dos professores não apontam desafios significativos ao trabalhar com a EJA (Figura 3<sup>a</sup>). Esse resultado sugere que muitos conseguem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às especificidades dessa modalidade, possivelmente com base em experiências práticas adquiridas ao longo da carreira. Entretanto, esse resultado também pode refletir uma subestimação de desafios mais profundos, que passam despercebidos sem uma formação crítica e específica. Apesar disso, 87,5% dos docentes não receberam preparo adequado durante a graduação para atuar na modalidade EJA (Figura 3B), evidenciando uma lacuna preocupante na formação inicial. A ausência de capacitação voltada para as demandas desse público diversificado pode impactar diretamente a qualidade do ensino, ao limitar o uso de metodologias inclusivas e estratégias adequadas às necessidades dos alunos. As referências sobre formação de professores da EJA sugerem que a falta de preparação específica dificulta a construção de metodologias adequadas, prejudicando tanto o ensino quanto o aprendizado dos alunos (Ludke, 2012; Soares, 2008).

#### **5.4 Metodologias e recursos pedagógicos utilizados**

Nesta área, analisamos as metodologias de ensino e os recursos pedagógicos utilizados pelos professores entrevistados, com foco em como essas práticas são aplicadas no contexto da EJA, destacando suas implicações para o ensino de Ciências nessa modalidade (Quadro 4).

**Quadro 4 – Metodologias e recursos utilizados pelos docentes em ensino de Ciências na modalidade da EJA**

ELEMENTO DA PESQUISA	CATEGORIAS DE RESPOSTAS	Nº DE PROFESSORES
<b>Metodologias diferenciadas utilizadas</b>	Usa metodologias	6
	Não cita uso de metodologias	2
<b>Formação em metodologias diferenciadas na graduação</b>	Recebeu informação	1
	Não especifica	6
	Teve, mas foi teórica	1
<b>Metodologias eficazes para engajamento na EJA</b>	Não tem uma específica	1
	Confundem metodologias com recursos	6
	Relata dificuldade em usar	1

	metodologias com a EJA	
<b>Recursos pedagógicos além do livro didático</b>	Não tem recursos disponíveis, nem mesmo o livro	2
	Tem todos os recursos	4
	Tem poucos recursos	2
<b>Presença e adequação do livro didático para EJA</b>	Sim, é próprio e adequado	2
	Não tem o livro específico da EJA, é de outra modalidade	2
	Quando tem, não é adequado a realidade do aluno	4
<b>Participação da escolha do livro didático</b>	Participa	1
	Não participa	7

**Fonte:** Própria, 2024.

Os relatos dos professores revelam que a maioria (seis) faz uso de metodologias diferenciadas na EJA, enquanto dois não especificam as estratégias adotadas. As metodologias mencionadas foram variadas, destacando práticas que buscam tornar-se o aprendizado mais significativo e contextualizado dentro do contexto da EJA, como destacado por três dos professores.

P 1 - “*Sim, eu uso roda de conversas, no caso nem todas as metodologias ativas tem como você aplicar com a EJA*”.

P 5 - “*A gente usa muito, roda de conversa, diálogo, pesquisa e leitura compartilhada*”.

P 8 - “*Faço, eu sempre procuro fazer experimentos em sala de aula*”.

As metodologias diferenciadas desempenham um papel crucial na promoção do aprendizado, considerando as diferentes realidades e necessidades dos alunos. Essas metodologias visam envolver os estudantes de maneira mais ativa e significativa, conectando o conteúdo aos seus contextos de vida e experiências prévias. Isso é especialmente relevante, pois os alunos da EJA muitas vezes trazem uma bagagem de vivências que, quando exploradas de maneira adequada, podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem (Da Rolt, 2014).

Autores como Gimarães; Pereira, Ribeiro (2023), destacam a importância de práticas pedagógicas que se alinhem ao perfil dos alunos, utilizando estratégias que valorizem suas histórias e conhecimentos prévios, criando um ambiente mais inclusivo e motivador. Além disso, Lopes (2017) aponta, que a EJA enfrenta desafios no que se refere à formação dos professores, que muitas vezes ainda utilizam as mesmas metodologias aplicadas no ensino

regular, sem levar em conta as especificidades dos alunos. A adaptação da prática pedagógica às necessidades desse público é essencial para que se possa superar as desigualdades educacionais (Silva, 2017).

Por outro lado, dois professores não especificaram as metodologias utilizadas, o que pode indicar uma falta de clareza sobre as práticas adotadas ou uma abordagem mais tradicional, como o ensino expositivo, que ainda pode ser prevalente em algumas instituições. A ausência de especificação sobre as metodologias utilizadas por dois professores pode ser entendida à luz de várias questões que permeiam a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. A falta de clareza na descrição das metodologias adotadas pode indicar que, em alguns professores, ainda predomina uma abordagem tradicional, baseada principalmente no ensino expositivo, onde o professor é o centro da transmissão de conhecimento, e os alunos permanecem em papéis mais passivos.

Essa forma de ensino, embora amplamente utilizada em muitos contextos, pode não ser suficiente para engajar os alunos da EJA, que possuem vivências e contextos de vida distintos, exigindo abordagens mais inovadoras e diversificadas (Ferreira et al., 2017), a persistência de métodos tradicionais em alguns professores pode ser consequência de uma formação docente que não prioriza metodologias mais dinâmicas ou de uma falta de apoio para a implementação de novas estratégias pedagógicas. A formação continuada dos professores é essencial para que eles se sintam capacitados e seguros ao aplicar metodologias diferenciadas. Sem essa capacitação, os educadores podem acabar utilizando práticas mais convencionais, mesmo que reconheçam a necessidade de um ensino mais adaptado à realidade dos alunos da EJA.

#### *5.4.1 Formação em metodologias diferenciadas na graduação*

A formação docente e as metodologias aplicadas em sala de aula desempenham um papel central na Educação de Jovens e Adultos. A análise da resposta dos entrevistados evidenciou lacunas significativas tanto na formação inicial quanto na prática docente cotidiana, refletindo desafios específicos dessa modalidade de ensino. Ao investigar a formação em metodologias diferenciadas, constatou-se que apenas dois professores afirmaram ter recebido instruções nesse sentido, porém mais em relação à parte teórica durante a graduação. Conforme relatado pelos professores P3 e P5:

P 3 - “*Nós não tivemos muita coisa não, prática assim, quase nada de laboratório, a gente viu mais foi teoria mesmo*”.

P 5- “*Sim, quando a gente tá na graduação a gente recebe muito a metodologia do Paulo Freire*”.

Por outro lado, seis professores não especificaram claramente se tiveram acesso a essa formação, o que pode indicar uma lacuna nesse aspecto.

#### *5.4.2 Metodologias eficazes para engajamento na EJA*

Quanto às metodologias eficazes utilizadas na prática, os dados revelaram que seis professores confundem metodologias com recursos pedagógicos, como o uso de materiais didáticos ou tecnológicos. Como relata o professor 7:

P 2 - “*É assim, as metodologias que a gente utiliza mesmo é a internet, é o quadro, são as metodologias mesmo simples, na época a gente teve todas as informações dessas metodologias diferenciadas, diversificadas*”.

Apenas um docente reconheceu dificuldade em adaptar metodologias às necessidades específicas da EJA, enquanto outro não especificou quais estratégias utiliza em sala de aula. Esses resultados apontam para uma possível falta de clareza conceitual sobre o que são metodologias diferenciadas e como aplicá-las de forma eficaz nesse contexto.

A ausência de uma formação sólida em metodologias diferenciadas para a EJA reflete uma problemática recorrente no cenário educacional brasileiro. Segundo Ambrosetti *et al.* (2013), a formação inicial docente ainda é predominantemente teórica e pouco integrada às realidades das escolas, o que dificulta a transposição de práticas inovadoras para a sala de aula. No caso da EJA, essa deficiência é agravada pela falta de políticas públicas específicas que incentivem a formação continuada com foco nas necessidades dessa modalidade.

Isso torna-se evidente pela confusão que os professores demonstram ao misturar conceitos de metodologias de ensino e recursos pedagógicos. Enquanto as metodologias referem-se às estratégias ou abordagens organizadas para facilitar o aprendizado (como ensino por projetos, resolução de problemas ou metodologias ativas), os recursos pedagógicos são materiais que auxiliam na aplicação dessas estratégias, como por exemplo, livros didáticos, vídeos ou experimentos práticos. Essa confusão sugere que, ao longo de sua formação, alguns professores não receberam instruções adequadas para diferenciar esses conceitos e integrá-los de forma prática no ensino.

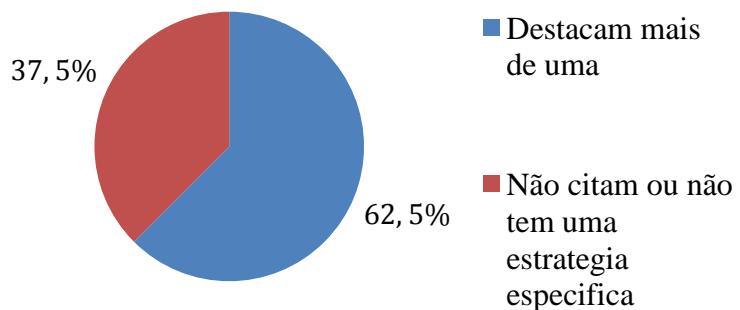
Outro ponto relevante é a dificuldade relatada por alguns professores em desenvolver metodologias diferenciadas na EJA. Essa barreira pode estar associada tanto à falta de apoio

institucional quanto à formação deficitária, além de fatores contextuais, como turmas heterogêneas e escassez de recursos (Meireles, 2010).

A análise sobre as estratégias de ensino destacadas pelos professores da EJA, apresenta a proporção entre os docentes que mencionam múltiplas estratégias pedagógicas como parte de suas práticas e aqueles que não citaram ou afirmaram não utilizar uma abordagem específica em sala de aula. Essa divisão evidencia diferentes níveis de planejamento e clareza na adoção de métodos pedagógicos adequados às demandas da modalidade (Figura 3).

**Figura3** – Estratégias utilizadas pelos professores para engajamento dos alunos.

**Estratégias utilizadas em sala de aula pelos professores na EJA**



**Fonte:** Própria, 2024.

A predominância de professores que destacam múltiplas estratégias (62,5%) reflete um esforço consciente em diversificar o ensino, buscando atender às especificidades dos alunos da EJA. Esse comportamento está alinhado com a literatura educacional, que enfatiza a importância da diversificação de estratégias, como o uso de projetos, resolução de problemas, ensino por investigação e debates, por exemplo, que pode contribuir para engajar os estudantes. Por outro lado, o segmento que representa professores sem estratégias específicas ou que não mencionaram nenhuma abordagem destaca possíveis deficiências no ensino, estudos afirmam que a falta de estratégias claras pode impactar negativamente o engajamento dos alunos e a efetividade do ensino, especialmente em um contexto que exige flexibilidade como o da EJA, onde o professor facilita a vida do estudante de modo a ignorar a real situação do ensino, como apontam Cruz e Viana (2014).

#### *5.4.3 Recursos pedagógicos além do livro didático, presença e adequação do livro para a EJA e a participação do docente na escolha do livro.*

Embora a EJA seja uma política pública essencial para garantir o direito à educação a quem não concluiu a escolaridade básica na idade regular, muitas escolas não recebem investimentos suficientes para atender às especificidades desse público. Essa carência compromete tanto a qualidade quanto a equidade no ensino ofertado.

Um exemplo emblemático é o livro didático, frequentemente mencionado como uma ferramenta central para a prática pedagógica, mas raramente desenvolvido especificamente para a EJA. Na maioria dos casos, os materiais utilizados são adaptações produzidas para o ensino regular, o que desconsidera as características do público-alvo da EJA, como a necessidade de articulação com a vivência e os interesses práticos dos alunos. Essa inadequação pode gerar desinteresse por parte dos estudantes e dificultar o processo de ensino e aprendizagem (Santos, *et al.*, 2015). Além disso, os recursos complementares, que poderiam suprir essas lacunas, muitas vezes, dependem do esforço individual dos professores, como destacado na fala do professor P5: “*a gente traz o nosso próprio recurso, a gente cria, a gente produz, agora recursos mesmos disponíveis para a EJA, é bem complicado, nós não temos, viu*”. Essa realidade revela uma sobrecarga para os educadores, que precisam investir tempo e dinheiro pessoais para criar materiais e estratégias pedagógicas mais alinhadas à modalidade.

O problema está ligado à falta de priorização da EJA nos planos orçamentários. Apesar de a modalidade estar prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), os recursos destinados à EJA são insuficientes, sobretudo em um contexto de cortes em políticas públicas educacionais (Castro; Cruz, 2024).

O livro didático é um recurso fundamental no ensino, servindo tanto como guia para os professores quanto como material de estudo para os alunos (Lima, 2012). No contexto da Educação de Jovens e Adultos, a adequação dos livros didáticos é ainda mais crucial, considerando as especificidades dessa modalidade.

Em relação à presença do livro didático, os resultados mostram uma disparidade significativa. Quatro professores relataram ter acesso ao livro didático, mas dois destes pontuaram que, ou o livro é fraco e resumido, ou não se encaixa na realidade do aluno. Outros quatro relataram que não tem o livro e, mesmo quando o livro estava disponível, um professor afirmou que este não se adequa à realidade dos alunos, especialmente em termos de linguagem e contexto, sendo obrigados a adaptar ou utilizar materiais destinados a outras

modalidades de ensino. Sobre essas disparidades, os professores, P 2, P 4, P6 e P7 destacam pontos importantes:

P 2 - “*São livros bem simples, a linguagem bacana, figura, as questões bem simples, as que não são tão simples dá pra eles entenderem, é um livro mesmo bem adequado, eu acho bem interessante o livro que a gente trabalha com eles*”.

P 4 - “*Na verdade eu acho ele até fraco, a gente complementa mais alguma coisa né, assim, eu acho que dava para melhorar muito, precisa melhorar muito*”.

P 6 - “*É um pouco fraco e muito resumido, é por isso que eu uso muito a internet e uso outros meios para transmitir conhecimento para eles*”.

P 7 - “*Não, porque ele vem com uma realidade. O autor que criou aquele livro [pensou] para uma outra realidade, ele não foi criado para a nossa realidade, para o Piauí. Então às vezes é um autor lá da região Sul, que tem uma realidade completamente diferente da região Nordeste*”.

Essas falas evidenciam uma diversidade de opiniões entre os professores sobre a adequação dos livros didáticos, variando de avaliações positivas à identificação de fragilidades e inadequações que vão desde o conteúdo resumido até questões culturais e regionais.

No que diz respeito à escolha do livro didático, apenas um professor participou do processo de seleção, enquanto os outros sete nunca foram consultados. Esse dado aponta para uma centralização nas decisões relacionadas ao material didático, desconsiderando as experiências e opiniões dos docentes, que são diretamente responsáveis pela aplicação desses recursos em sala de aula.

A ausência de livros específicos para a EJA nas escolas analisadas reforça uma problemática estrutural frequentemente mencionada na literatura. O livro didático para a EJA deve ser elaborado com base em critérios que contemplam a realidade social e cultural dos alunos, promovendo identificação e engajamento. No entanto, a falta de material adequado ou a utilização de livros de outras modalidades reflete um descompasso entre as políticas públicas e as necessidades reais dessa modalidade de ensino (Queiroz, 2018; Santos, 2022).

Quando disponível, a inadequação do material didático pode ser explicada pela falta de critérios específicos durante a sua produção. Para ser eficaz, o livro da EJA precisa adotar uma linguagem acessível, abordar temas pertinentes à vida dos alunos e propor atividades que valorizem as experiências acumuladas ao longo de sua trajetória (Silva; Villela, 2016). A falta de adequação do livro citado pelo professor entrevistado evidencia a negligência desses aspectos.

A baixa participação dos professores na escolha do livro didático também merece destaque. De acordo com Macedo; Brandão e Nunes (2019), a inclusão dos professores nesse processo é fundamental, pois eles têm um conhecimento prático das demandas da sala de aula e podem avaliar a pertinência dos materiais propostos. A centralização desse processo desconsidera a expertise docente, o que pode resultar na adoção de livros que não atendam plenamente às necessidades pedagógicas.

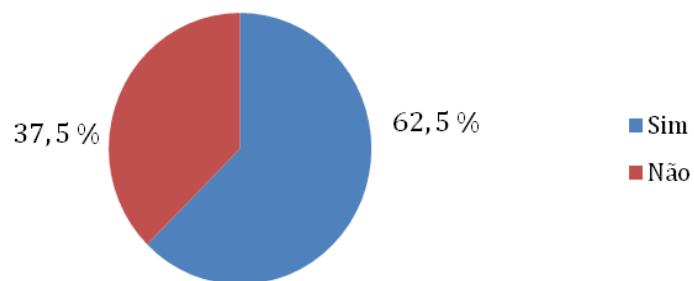
Essa realidade reforça a necessidade de políticas públicas que priorizem a produção de livros didáticos específicos para a EJA e a inclusão efetiva dos professores no processo de escolha. Além disso, é crucial fomentar formações continuadas que capacitem os docentes a avaliar criticamente os materiais disponíveis, garantindo que sejam utilizados de maneira mais eficaz e contextualizada.

### **5.5 Reflexão e autoavaliação**

Avaliar o aprendizado dos alunos na Educação de Jovens e Adultos é um exercício que vai além de simples números ou resultados em provas. É um processo que reflete as práticas pedagógicas, os recursos utilizados e, principalmente, o compromisso dos professores com a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. A figura 4 lança luz sobre a percepção dos docentes em relação à adequação e à inclusão do alunado da EJA, abrindo espaço para reflexões pertinentes nesse contexto.

**Figura 4** – Avaliação docente sobre o progresso e aprendizagem dos alunos da EJA ser adequado ou não.

**Avalia que o progresso e a aprendizagem do aluno  
é adequado e inclusivo**



**Fonte:**Própria, 2024.

A inclusão e a adequação do aprendizado no contexto da Educação de Jovens e Adultos são pilares fundamentais para garantir que os alunos, com suas histórias e desafios distintos, encontrem nas salas de aula um ambiente que os acolha e potencialize suas

capacidades. No entanto, os resultados dessa pesquisa, mostram que 62,5% dos professores acreditam que o processo de aprendizado e inclusão dos alunos é adequado, enquanto 37,5% discordam dessa percepção.

Os dados revelam um contraste significativo. A maioria dos professores reconhece que o progresso e o aprendizado dos alunos da EJA são de forma adequada e inclusiva. Esse otimismo pode indicar que, em muitos casos, estratégias como ambientes acolhedores, flexibilização curricular e atendimento às especificidades dos alunos estão sendo implementadas com sucesso.

Segundo Pedroso (2023), a EJA deve ser compreendida como um espaço de acolhimento, em que os saberes, vivências e desafios dos alunos sejam reconhecidos e respeitados. Isso implica a criação de estratégias pedagógicas que promovam a adaptação dos conteúdos curriculares à realidade dos estudantes e assegurem a inclusão de todos os indivíduos, independentemente de suas condições ou limitações.

Verardo (2005), destaca que o processo educativo, especialmente no contexto da EJA, deve valorizar o protagonismo dos educandos, promovendo um ambiente em que eles se sintam parte integrante da construção do conhecimento. De acordo com Candau (2011), o ambiente escolar deve respeitar as diferenças culturais, sociais e econômicas dos estudantes, promovendo práticas que considerem suas realidades e incentivem sua participação ativa no processo educativo. Isso inclui desde o cuidado com a linguagem utilizada nos materiais até a adequação física e estrutural das escolas para atender às demandas desse público.

Na prática, a inclusão se manifesta, por exemplo, no esforço dos professores em adaptar os conteúdos à realidade dos alunos, como mencionado por um dos professores:

*P 7 - “É, apesar de todas essas dificuldades eu ainda considero adequado e inclusiva, por conta mesmo do esforço que o professor faz, de adequar, eu acho que o que mais ajuda é o professor, que tenta adequar os conteúdos a realidade do aluno, até porque a gente é que convive com o aluno, né, então a gente sabe qual é a necessidade deles e as dificuldades porque não tem um currículo da EJA que deveria ter”.*

Contudo, o fato de 37,5% dos professores discordarem dessa visão é um alerta importante. Essa discrepância sugere que nem todos os professores estão plenamente preparados para atender às demandas complexas da EJA. Fatores já mencionados anteriormente, como a falta de recursos pedagógicos e a dificuldade em lidar com a heterogeneidade do público podem contribuir para que uma parcela expressiva dos alunos ainda não se sinta plenamente incluída ou com acesso adequado ao aprendizado.

Os avanços na adequação e inclusão no aprendizado da EJA refletem diretamente as práticas adotadas pelos professores, que desempenham um papel central na construção de um ambiente educacional acolhedor e eficaz. No entanto, essas práticas precisam ir além do acesso à sala de aula e materiais didáticos, abrangendo um real engajamento dos alunos no processo educativo e o reconhecimento de suas trajetórias pessoais e profissionais. Isso demanda um olhar reflexivo por parte dos docentes sobre seus métodos e abordagens, com atenção às particularidades da EJA em relação ao ensino regular. Mais do que repassar conteúdos, o ensino nessa modalidade requer estratégias que valorizem as experiências de vida dos estudantes e respondam às suas necessidades de forma significativa.

O Quadro 5 sintetiza as principais particularidades da EJA, destacando as diferenças em relação ao ensino regular, bem como reflexões sobre a prática docente e a valorização das experiências dos estudantes.

**Quadro 5** – Diferenças entre EJA e Regular, experiências dos alunos, reflexão e autoavaliação da prática docente.

ELEMENTO DA PESQUISA	CATEGORIAS DE RESPOSTAS	PROFESSORES
<b>Diferença e peculiaridade na avaliação dos alunos da EJA</b>	Disposição e motivação dos alunos são bem melhores	P1
	Nível de aprendizagem menos avançado	P2, P3, P7 e P8
	Alunos apresentam cansaço devido à rotina	P4
	Totalmente diferente do ensino regular	P6 e P5
<b>Valorização das vivências e bagagem cultural dos alunos da EJA</b>	Alunos possuem vivências que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem	P1, P2, P3, P4, P5 e P7
	Incentivo ao progresso pessoal e acadêmico	P6 e P8
<b>Reflexão sobre o papel do professor como agente de transformação</b>	Responsabilidade em motivar e acolher os alunos	P4 e P8
	Reconhecimento do seu papel como professor	P1, P2, P6
	Não houve reflexão ou resposta	P3, P5 e P7
<b>Autoavaliação da prática docente</b>	Com base no retorno dos alunos	P3, P4, P6 e P8
	Faz autoquestionamentos	P5
	Não especificaram	P1, P2 e P7

Fonte: Própria, 2024.

Os resultados apresentados destacam a complexidade e singularidade da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando que os professores reconhecem tanto as particularidades quanto às potencialidades desse público. A partir das respostas categorizadas, emergem elementos cruciais que dialogam com a literatura sobre práticas pedagógicas, avaliação e o papel transformador da educação.

A avaliação dos alunos da EJA é marcada por desafios específicos. Quatro professores mencionaram o nível de aprendizagem menos avançado como uma dificuldade enfrentada na modalidade, enquanto outro docente destacou o cansaço físico e mental dos estudantes como um fator que afeta diretamente o desempenho acadêmico. Esses aspectos refletem as condições de vida e trabalho dos discentes, que muitas vezes conciliam longas jornadas de trabalho com os estudos, comprometendo seu rendimento escolar.

Segundo Silva (2024), a trajetória escolar dos jovens e adultos é frequentemente interrompida por motivos socioeconômicos, justificando a defasagem em relação aos alunos do ensino regular. No entanto, a maior motivação e disposição para aprender, apontadas por um dos professores, se destacam como um diferencial positivo, revelando o desejo de superação e desenvolvimento. Esse ponto está alinhado às ideias de Campos (2017), que argumenta que a educação de adultos deve se basear no reconhecimento da força de vontade dos sujeitos e no respeito às suas histórias de vida.

A valorização das experiências de vida e bagagem cultural dos alunos da EJA foi amplamente mencionada por seis professores, que destacaram que tais vivências e bagagem enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Almeida; Fontenele e Freitas (2021), o reconhecimento da bagagem cultural dos estudantes é essencial para construir um aprendizado significativo e contextualizado. Essa valorização também promove um ensino dialógico, no qual professores e alunos aprendem uns com os outros. Os docentes que respeitam e utilizam essa bagagem em suas práticas pedagógicas tornam o conteúdo mais acessível e próximo da realidade dos alunos, fortalecendo os vínculos entre teoria e prática.

De acordo com Laffin; Amorim e Nascimento (2016), a EJA proporciona um ambiente em que múltiplas identidades e culturas se encontram, cabendo ao professor valorizar essa pluralidade como parte de sua prática pedagógica. O papel do professor como agente de transformação social foi reconhecido por três dos docentes entrevistados, que apontaram sua responsabilidade em acolher e motivar os alunos. Silva *et al.* (2024), enfatizam que a docência na EJA exige um compromisso ético e político, no qual o professor atua como mediador entre o conhecimento formal e as experiências dos alunos. Esse papel transformador requer

sensibilidade e empatia para compreender as demandas específicas dos discentes, além de um esforço contínuo para adaptar práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades.

Além disso, dois professores destacaram a importância de incentivar o progresso pessoal e acadêmico dos alunos. Esse incentivo vai ao encontro das ideias de Rosa (2023), que defende que a EJA deve ser uma educação emancipadora, capaz de contribuir para a autonomia e o protagonismo dos estudantes em suas comunidades.

A autoavaliação docente apareceu como uma prática relevante entre quatro dos professores entrevistados, que utilizam o retorno dos alunos para repensar e aprimorar suas estratégias pedagógicas. Para Reis (2006), o professor reflexivo é aquele que constantemente questiona sua prática, buscando maneiras de torná-la mais eficaz e significativa. Essa reflexão contínua é essencial na EJA, onde os desafios são diversos e demandam flexibilidade e criatividade por parte dos docentes.

No entanto, três professores não demonstraram uma prática clara de autoavaliação, o que pode indicar a necessidade de mais formações continuadas voltadas para a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional. Segundo Masetto; Gaeta (2015), é essencial que o professor seja constantemente estimulado a refletir sobre seu papel e a transformar suas práticas pedagógicas com o objetivo de alcançar melhores resultados de aprendizagem. Esse processo reflexivo permite que o docente atue de maneira mais intencional e consciente, contribuindo para a transformação educacional e reconhecendo-se como um ser em constante aprendizado e desenvolvimento (Carabetta Júnior, 2015).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Haja vista que as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos têm ganhado crescente reconhecimento, ainda assim persistem desafios significativos para assegurar a equidade do ensino nessa modalidade. A análise realizada evidencia que a formação inicial apresenta lacunas importantes, especialmente no que tange à preparação prática para o ensino de Ciências na EJA. Tal desconexão entre as licenciaturas e a realidade das salas de aula reflete-se em dificuldades tanto para os professores recém-formados quanto para os mais experientes.

Embora alguns aspectos positivos da formação inicial, como o aprendizado teórico e a influência de professores inspiradores, sejam destacados, esses elementos se mostram isolados e insuficientes para atender às demandas específicas da EJA. Soma-se a isso a ausência de formações continuadas sistemáticas, que poderiam proporcionar aos docentes uma atualização metodológica e a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Os desafios enfrentados no ensino de Ciências na EJA também estão diretamente relacionados às características dos alunos, como a diversidade de faixas etárias, os diferentes níveis de aprendizagem e as dificuldades de frequência escolar. Além disso, aspectos estruturais, como a inadequação do currículo e a insuficiência de recursos pedagógicos específicos, reforçam que o sistema educacional ainda carece de ajustes para atender plenamente às necessidades desse público.

Apesar das adversidades, os professores demonstram intencionalidade em suas práticas, o que evidencia potencial para avanços, desde que essas práticas sejam mais sistematizadas e fundamentadas em referenciais teóricos e práticos robustos. Nesse sentido, a implementação de formações continuadas direcionadas ao contexto da EJA pode contribuir para a superação das dificuldades enfrentadas pelos docentes e potencializar os resultados obtidos em sala de aula.

Outro aspecto essencial para a melhoria do ensino de Ciências na EJA é o aumento e a gestão estratégica do financiamento. Investimentos voltados à produção de materiais didáticos específicos, à aquisição de recursos pedagógicos diversificados e ao fortalecimento da infraestrutura escolar são indispensáveis para que a modalidade alcance maior eficácia. É fundamental que as políticas públicas considerem o público da EJA como protagonista, promovendo uma educação que dialogue com suas trajetórias e contribua para o exercício pleno da cidadania.

Portanto, este estudo reafirma a necessidade de uma revisão profunda nas políticas de formação inicial e continuada dos professores, além de maior atenção às questões estruturais da EJA. Alinhando esforços nas dimensões pedagógica, formativa e financeira, é possível fortalecer o ensino de Ciências nessa modalidade, garantindo uma educação mais inclusiva, transformadora e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, este estudo reafirma a necessidade de uma revisão profunda nas políticas de formação inicial e continuada dos professores, além de maior atenção às questões estruturais da EJA. Alinhando esforços nas dimensões pedagógica, formativa e financeira, é possível fortalecer o ensino de Ciências nessa modalidade, garantindo uma educação mais inclusiva, transformadora e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, A. G. A importância da contextualização na prática pedagógica. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 11, p. 01-13, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662202048/560662202048.pdf>. Acesso em: 14. Nov. 2024.
- ALBUQUERQUE, C. Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. **Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health**. n. 39, p. 55-71, 2010. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8232>. 14. Acesso em: 14. Nov. 2024.
- ALMEIDA, N. R. O.; FONTENELE, I. S.; FREITAS, A. C. S. Paulo Freire e a educação de jovens e adultos (EJA). **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 1, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/6151>. Acesso em: 14 de Nov. 2024.
- ALVES, H. R. V.; SILVA, F. S. M.; SANTOS, J. M. C. T. As contribuições de Paulo Freire à EJA no Brasil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6613>. Acesso em: 14. Mai. 2023.
- AMBROSETTI, N. B. *et al.* Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 14. Nov. 2024.
- ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 35-49, 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602013000400003](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000400003). Acesso em: 14. Nov. 2024.
- ARAUJO, A. V. B.; ATAÍDE, A. R. P. MONTENEGRO, D. S. Dificuldades e sucessos no ensino de ciências na educação de jovens e adultos: o projovem urbano. In: CINTEDI... Realize Editora, 2014, Campina Grande. **Anais...** 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8651>. Acesso em: 14. Nov. 2024.
- Bardin, L. Análise de conteúdo / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo: Edições 70, 2016.
- BITTENCOURT, É. P. F.; EITERER, C. L. A formação e inserção na EJA: um estudo com professores de história iniciantes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 6, n. 10, p. 87–102, 2014. Disponível

em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/88/77>. Acesso em: 14. Nov. 2024.

BÖES, J. C. *et al.* Desafios enfrentados pelos docentes da educação de jovens e adultos na atualidade. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/13434> . Acesso em: 14. Nov. 2024.

BORGES, B. F.; PIRES, J. R. **A formação de professores para atuar na Educação de Jovens Adultos (EJA)**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Universitária de Itaberaí, Universidade Estadual de Goiás, Itaberaí, GO, 2015. 25p. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/3054>. Acesso em: 14. Nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: Constituição. Acesso em 14. Mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 14. Nov. 2024. Acesso em: 14. Nov. 2024.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) . Acesso em : 14. Mai. 2023.

BUZZATO, M. M. C.; CALIL, A. M. G. C. Gerir a escola, construir a qualidade: caminhos da educação. In: CHAMON, E. M. Q. O.; CUNHA, V. M. P. (org.). **Bons professores e qualidade de ensino: uma relação a ser estabelecida**. Taubaté: EdUnitau, 2019. c. 2, p. 27-43. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/3996/1/ISBN9788595611634.pdf#page=28>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CAMPOS, C. D. **Reflexões sobre a EJA: pensando o reconhecimento das diferenças e o problema da evasão**. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Ciências Humanas) - Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, São Borja, 2017. 53p. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/2772> . Acesso em: 14. Nov. 2024.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: [https://praxistecnologica.wordpress.com/wpcontent/uploads/2014/08/candau\\_cultura\\_cotidiano\\_escola.pdf](https://praxistecnologica.wordpress.com/wpcontent/uploads/2014/08/candau_cultura_cotidiano_escola.pdf) Acesso em: 14. Nov. 2024.

CARABETTA JÚNIOR, V. Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Revista brasileira de educação médica**, São Paulo, v. 34, p. 580-586, 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bps-1495> Acesso em: 19. Nov. 2024.

CARBONE, S. A. B. **Dificuldades de aprendizagem na educação de jovens e adultos: uma reflexão com alfabetizadores da EJA.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. 38p. Disponível em: <http://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20888>. Acesso em: 27. Dez. 2023.

CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 30, n. 3, 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/57618>. Acesso em: 28. Dez. 2023.

CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, Educação em Ciências e Currículo: diálogos potentes. **Educação em Foco**, v. 21, n. 1, p. 13–38, 2022. Disponível em: <http://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19653>. Acesso em: 14. Nov. 2024.

CASTRO, F. S.; CRUZ, R. E. O financiamento da educação de jovens e adultos (EJA): elemento contraditório do direito à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5fDmC6cXHSHDrrvK4KChhFQ/?lang=pt>. Acesso em: 13. Nov. 2024.

CATELLI J. R.; DI PIERRO, M. C.; GIROTTI, E. D. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454–484, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312019000200454&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312019000200454&script=sci_arttext). Acesso em: 27. Dez. 2023.

CHAGAS, V. R. S. A EJA no Brasil: Reflexões sobre seu histórico. In: VII CONEDU - Edição Online. Realize Editora, Campina Grande. **Anais...** 2020. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA12\\_ID5037\\_31082020175902.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA12_ID5037_31082020175902.pdf). Acesso em: 13. Mai. 2023.

CORTADA, S. O. **A experiência de ser professor da EJA: sentidos e significados.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009. 122p. Disponível em: <http://bibliotecade.uninove.br/handle/tede/391> . Acesso em: 13. Nov. 2024.

CRUZ, N. C.; VIANA, M. J. B. Apropriação de estratégias como forma de superar obstáculos: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental. **Revista Nupex em Educação**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/nupex/article/view/2259> . Acesso em: 14. Nov. 2024.

CRUZ, R. E.; SALES, L. C.; ALMEIDA, L. R. V. B. O Financiamento da EJA no FUNDEB: a Política que Reiterou a Negação de Direito. **Educação em Revista**, v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/32398>. Acesso em: 02. Jan. 2024.

CUNHA, M. D. Reflexões acerca da evasão escolar na educação de jovens e adultos no município de Bertioga-SP. **Revista Científica do UBM**, v. 23, n. 44, p. 60-71, 2021. Disponível em: <http://revista.ubm.br/index.php/revistacientifica/article/view/868>. Acesso em: 14. Nov. 2024.

DA ROLT, V. A. A utilização de metodologias diferenciadas no ensino de ciências e biologia em duas escolas da rede pública do município de Criciúma. **Maiêutica-Ciências Biológicas**,

v. 2, n. 01, 2014. Disponível em:  
[https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/BID\\_EaD/article/view/1168](https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/BID_EaD/article/view/1168). Acesso em: 14. Nov. 2024.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 14. Nov. 2024.

DOS SANTOS, S. M.; GUIMARÃES, S. S. M. O diálogo como estratégia: pensando a formação inicial de professores de ciências para atuar na EJA. In: X ENPEC, 2015, Águas de Lindóia, SP . **Anais...** 2015. Disponível em: <https://www.abrapec.com/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1292-1.PDF>. Acesso em: 14. Nov. 2024.

DOURADO, D. L. O. *et al.* Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v. 2, n. 1, p. 203-220, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8489>. Acesso em: 14. Nov. 2024.

DUARTE, C. T.; ALMEIDA, F. C. de S.; DE ARRUDA, R. M.; CAMPOS, M. das G.; MACHADO, N. G. Ensino de Ciências na EJA: Relato de uma Experiência Didática. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 15, 2015. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/446>. Acesso em 09. Janeiro. 2024.

DUQUES, M. L. F. Dos saberes aos fazeres: a construção da prática docente em educação de jovens e adultos. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 2017. v. 12, n. 1, p. 1664-1669, **Anais...** 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229295222.pdf>. Acesso em: 14. Nov. 2024.

FABIAN, E. P. A epistemologia evolucionária a partir do método de tentativa e erro nas obras tardias de Popper. **Revista de Ciências Humanas**, v. 8, n. 11, p. 49-62, 2007. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/359>. Acesso em: 14. Nov. 2024.

FELICETTI, V. L. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, v. 34, n. 67, p. 215-232, 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602018000100215&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602018000100215&script=sci_abstract). Acesso em: 13. Nov. 2024.

FERREIRA, D.; PEREIRA, E. C. Um olhar para a formação de professoras e professores da EJA e a identidade docente: mapeamento em artigos científicos. **Revista GESTO-Debate**, Campo Grande -MS, v. 23, n. 05, p. 107-122, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17968>. Acesso em: 13. Nov. 2024.

FERREIRA, G. *et al.* Práticas pedagógicas adotadas por docentes do ensino médio para redução da evasão escolar. **Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)**, n. 18, p. 23-38, 2017. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3328>. Acesso em: 13. Nov. 2024.

**FRADE, E. P. A construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de história na EJA.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8ZLLFB>. Acesso em: 14. Nov. 2024.

**FRIEDRICH, M; BENITE, A. M. C.; BENITE, C.R. M.; PEREIRA, V. S.** Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, p. 389-410, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200011>. Acesso em: 21. Mai. 2023.

**GALVÃO, T. A. Construção de um painel interativo para o ensino de genética com os alunos da modalidade EJA** - Educação de Jovens e Adultos. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em: <https://www.profbio.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/09/dissertacao-THAIS-DE-ARAUJO-GALVAO.pdf>. Acesso em: 13. Nov. 2024

**GEGLIO, P. C.; SANTOS, R. C.** As diferenças entre o ensino de biologia na educação regular e na EJA. **Interfaces da Educação**, v. 2, n. 5, p. 76-92, 2015. Disponível em : <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/594>. Acesso em: 13. Nov. 2024

**GUIMARÃES, V. Q. D.; PEREIRA, W. F.; RIBEIRO, F. V.** A importância das práticas pedagógicas na modalidade da EJA. Tecnologias, trabalho e formação docente. **Editora Científica Digital**, São Paulo, v. 1, p. 32-45, 2023. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/230513051.pdf>. Acesso em: 13. Nov. 2024

**HADDAD, S.** A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 197-211, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nC5smz7HLbjrKbDHpCxzjmw/?lang=pt>. Acesso em: 27. Dez. 2023.

**HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.** Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract). Acesso em: 27. Dez. 2023.

**LAFFIN, M. H. L. F.; AMORIM, A.; NASCIMENTO, A. R. V.** O debate sobre identidade, cultura e conhecimento em um programa de mestrado profissional em educação de Jovens e Adultos: processos formativos para a docência e para a educação de Jovens e Adultos. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 47, p. 77-86, 2016. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010470432016000300077&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010470432016000300077&script=sci_abstract). Acesso em: 14. Nov. 2024.

**LIMA, E. G.** Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa. **Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS**, v. 2, n. 4, p. 143-155, 2012. Disponível em:

[https://www.academia.edu/download/31246020/ARTIGO\\_EDUCACAO\\_E\\_FRONTEIRAS.pdf](https://www.academia.edu/download/31246020/ARTIGO_EDUCACAO_E_FRONTEIRAS.pdf). Acesso em: 13. Nov. 2024.

LIMA, K. M.; XAVIER, W. J. F. As representações do "eu docente" na construção da identidade profissional: como os (as) docentes se percebem. In: IV Encontro Nacional de Educação, 2017, João Pessoa - PB. **Anais...** 2017. Editora Realize, 2017. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA12\\_ID366\\_11092017125441.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA12_ID366_11092017125441.pdf). Acesso em: 13. Nov. 2024

LIMA, L. S. S.; GONZAGA, P. C. Conhecimento científico e ensino de Ciências: Tecendo reflexões. **Biosphere Comunicações Científicas**, v. 1, n. 1, p. 38-44, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/bcc/article/view/13228>. Acesso em: 22. Mai. 2023.

LOPES, B. de S. Formação docente inicial para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA): história dessa modalidade no Brasil e um breve relato de experiência. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 156-165, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/34062>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, p. 428-451, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kJjbtTzvSsHVVY5gf5vnRPRk/>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

MACÊDO, J. A.; BRANDÃO, D. P.; NUNES, D. M. Limites e possibilidades do uso do livro didático de Matemática nos processos de ensino e de aprendizagem. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 3, n. 7, p. 68-86, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6001/600166634004/600166634004.pdf>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

MAIOLINO, E. V. de S. Relação estado e sociedade civil nas políticas educacionais para a educação de jovens e adultos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 75–87, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i1.8634819. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634819>. Acesso em: 28. Dez. 2023.

MARQUES, P. O. **História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: breves reflexões**. Trabalho de conclusão de curso de Graduação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2018. 22p. Monografia. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11194>. Acesso em: 13. Mai. 2023.

MARTINS, P. S. Contexto histórico do financiamento da educação no Brasil. **Propuesta educativa**, n. 52, p. 69-78, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S199577852019000200007&script=sci\\_arttext&tlang=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S199577852019000200007&script=sci_arttext&tlang=pt). Acesso em: 27. Dez. 2023.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 8, n. 2, 2015. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

**MEIRELES, A. J. Criando uma aquarela: a formação de professores no uso de TICs na aula de línguas estrangeiras.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010. 245p. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/7395> Acesso em: 19. Nov. 2024.

MERAZZI, D. W. Reflexões sobre a educação de jovens e adultos e a formação inicial do professor de ciências e química. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 4, n.1, p. 168-189, jun. 2016. Disponível em: <http://www.saofranciscodeassis.edu.br/rgsn/arquivos/RGSN07/Reflex%C3%B5es%20sobre%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos.%20MERAZZI.p.16-8-189.pdf>. Acesso em: 09. Jan. 2024.

MIRANDA, L. C. P.; SOUSA, L. T.; PEREIRA, I. R. D. A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. In: Seminário de Iniciação Científica, Montes Claros, v. 5, p. 1-3, 2016. **Anais...** 2016. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb-8189-46e3a70afa64.pdf>. Acesso em: 13. Mai. 2023.

MOREIRA, A. F.; FERREIRA, L. A. G. Abordagem temática e contextos de vida em uma prática educativa em ciências e biologia na EJA. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 03, p. 603-624, 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1516-73132011000300006&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1516-73132011000300006&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 24. Mai. 2023.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista histedbr on-line**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728>. Acesso em: 23. Mai. 2023.

**NASCIMENTO, S. M. Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013. 43p. Disponível em: <http://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20898>. Acesso em: 04. Nov. 2024.

OLIVEIRA, A. R. G. Formação inicial de professores que atuam na EJA: conhecimentos e práticas. In: **FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA**, 4., 2012, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/86109d400f0ed29e840b47ed72777c84.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

OLIVEIRA, D. F.; NASCIMENTO, V. L. Q. Motivação e desafios do docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - João Pessoa, UFPB, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2542>. Acesso em: 14. Nov. 2024.

OLIVEIRA, I. A. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento-Revista de Educação**, n. 7, p. 228-253, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2ad8/70fd2b33d8021b7922645367416f2c4d1b61.pdf>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

OLIVEIRA, I. A. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. **Revista Alfabetização Solidaria**, v. 4, n. 4, p.59-74, 2004. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/49132476/Apoluceno\\_PRINCIPIOS\\_PEDAGOGICOS\\_NA\\_EDUCACAO\\_DE\\_JOVENS\\_E\\_ADULTOS.pdf](https://www.academia.edu/download/49132476/Apoluceno_PRINCIPIOS_PEDAGOGICOS_NA_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS.pdf). Acesso em: 17. Dez. 2023

OLIVEIRA, J. P.; SALES, S. C. F. Políticas de EJA no contexto da educação nacional: breve histórico da educação e de políticas de EJA no Brasil. In: ARAGÃO, et al. **Gestão Democrática e Formação continuada em conselhos escolares desafios, possibilidades e perspectivas** (org), – Salvador : Faced-PPGE-UFBA; EDUFBA, 2012 p. 41. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16715/1/gestao-democratica-formacao-continuada.pdf#page=42>. Acesso: 21. Mai. 2023.

OLIVEIRA, S. F. F. **O perfil dos alunos da EJA**. Monografia (Licenciatura em pedagogia) Universidade Federal de Campina Grande, Centro de formação de professores. Cajazeiras, 2007. 92p. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/13251/SIMONE%20FERNA%20FERREIRA%20DE%20OLIVEIRA.%20MONOGRAFIA%20PEDAGOGIA.%20CFP%202007.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 27. Dez. 2023.

OLIVEIRA, T. B. Figueiredo et al. Estratégias metodológicas para estimular o interesse do aluno EJA. **Essentia-Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da UVA**, v. 23, n. 2, 2022. Disponível em: <https://essentia.uvanet.br/index.php/ESSENTIA/article/view/432>. Acesso em: 09. Jan. 2024.

PEDROSO, A. P. F. et al. Revisitando o espaço das juventudes na Educação de Jovens e Adultos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 15, n. 45, p. 495–515, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2120>

PEDROSO, A. P. F. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A7GJJ6>. Acesso em: 16. Nov. 2024.

PEDROSO, A. P. F.; SILVA, D. C. L. Formação docente na EJA: trajetórias formativas no contexto da rede municipal de educação de Ibirité. In: RODRIGUES, M. G.; PEREIRA, T.T.C. **Experiências de ensino** (org) – Belo Horizonte: EdUEMG, p. 144- 173, 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/62067053/Vol\\_Ensino20200211-121407-1tizlea.pdf#page=139](https://www.academia.edu/download/62067053/Vol_Ensino20200211-121407-1tizlea.pdf#page=139). Acesso em: 19. Nov. 2024.

PEIXOTO, L. C. **A ótica de docentes sobre o ensino de ciências na educação de jovens e adultos (EJA) do município de Seropédica**. 2015. TCC (Licenciatura em Ciências Biológicas) Instituto de Biologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2025. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/1235813/3140> Acesso em: 24. Mai. 2023.

PÉRE, D. D. Q.; LIMA, R. Q. A evasão escolar de alunos trabalhadores na Educação de Jovens e Adultos. **Gestão Contemporânea**, Vila Velha, v.3, n.2, p. 114-132, 2013. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as\\_sdt=0%2C5&q=evas%C3%A3o+escolar](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=evas%C3%A3o+escolar)

%2C+pol%C3%ADticas+educacionais%2C+curr%C3%ADculo&btnG=. Acesso em: 16. Nov. 2024.

PINHEIRO, M. S. S.; CARMO, E. M.; AYRES, A. C. M. Política curricular de Educação de Jovens e Adultos (EJA): considerações sobre o cotidiano da prática docente. **Com a Palavra, o Professor**, Vitoria da Conquista, v. 6, n. 14, p. 46-69, 2021. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/476>. Acesso em: 16. Nov. 2024.

POLICARPO, E. A.; SANTOS, R. A. EJA: Espaço de inserção social, inclusão e diversidade. XXII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XVIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e VIII Encontro de Iniciação à Docência - Universidade de Taubaté – UNITAU. R. Visconde do Rio Branco, 210 - centro, Taubaté – SP, Brasil. **Anais**. 2018. Disponível em: [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2018/anais/arquivos/RE\\_0858\\_1201\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2018/anais/arquivos/RE_0858_1201_01.pdf). Acesso em : 20. Mai. 2023.

**PORCARO, R. C. Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos.** 2011.Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org/jspui/bitstream/7891/2526/3/FPF\\_PTPF\\_17\\_0018.pdf](http://acervo.paulofreire.org/jspui/bitstream/7891/2526/3/FPF_PTPF_17_0018.pdf). Acesso em: 19. Nov. 2024.

PRATES, B. P. *et al.* Formação dos professores: falhas e possibilidades. **Revista CESUMAR: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 25, n. 2, p. 397–413, 2020. Disponível em: [https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=cr\\_awler&jrnl=15162664&AN=147897712&h=vC5hTRfwmzb3mTN8uZf7KKUq%2FDzDJbIlYVmNDEU%2Bqtj%2Ff3j2wAd1seWrdgZ9k511n82%2Fv3TDNlSsh3yGlJ9Tzg%3D%3D&crl=c](https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=cr_awler&jrnl=15162664&AN=147897712&h=vC5hTRfwmzb3mTN8uZf7KKUq%2FDzDJbIlYVmNDEU%2Bqtj%2Ff3j2wAd1seWrdgZ9k511n82%2Fv3TDNlSsh3yGlJ9Tzg%3D%3D&crl=c). Acesso em: 19. Nov. 2024.

QUEIROZ, A. M. O livro didático na Educação de Jovens e Adultos entre dois olhares: o discente e o docente. In: V CONEDU, 2018, **Anais...** [s.l.]: Editora Realize, 2018. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_S\\_A12\\_ID7470\\_03092018223405.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_S_A12_ID7470_03092018223405.pdf). Acesso em: 19. Nov. 2024.

**REIS, A. V. Professores reflexivos: concepções dos supervisores de prática pedagógica: estudo exploratório.** 2006. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) -Universidade de Lisboa, FPCE, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32483>. Acesso em: 16. Nov. 2024.

RIBEIRO, V. M. Traçando o perfil de alunos e professores da EJA. 2004. 36 p. (Coleção Uma nova EJA para São Paulo, 3). São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Diretoria de Orientação Técnica, Divisão de Educação de Jovens e Adultos. **Repositório: Biblioteca digital**, 2004. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2310>. Acesso em: 28. Dez. 2023.

ROCHA, C. I. Educação de Jovens e Adultos (EJA): Necessidades, Interesses e Desafios na Busca por uma Educação Inclusiva e de Qualidade. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA**

- (FINOM), v. 40, n. 1, p. 338-350, 2023. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/profile/HumanidadesFinom/publication/371952037\\_Educacao\\_de\\_Jovens\\_e\\_Adultos\\_EJA\\_Necessidades\\_Interesses\\_e\\_Desafios\\_na\\_Busca\\_por\\_uma\\_Educação\\_Inclusiva\\_e\\_de\\_Qualidade/links/649e0a4fb9ed6874a5e70c18/Educacao-de-Jovens-e-Adultos-EJA-Necessidades-Interesses-e-Desafios-na-Busca-por-uma-Educação-Inclusiva-e-de-Qualidade.pdf](https://www.researchgate.net/profile/HumanidadesFinom/publication/371952037_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_EJA_Necessidades_Interesses_e_Desafios_na_Busca_por_uma_Educação_Inclusiva_e_de_Qualidade/links/649e0a4fb9ed6874a5e70c18/Educacao-de-Jovens-e-Adultos-EJA-Necessidades-Interesses-e-Desafios-na-Busca-por-uma-Educação-Inclusiva-e-de-Qualidade.pdf). Acesso em: 02. Jan. 2024.
- ROMERO, M. C.; SANTOS, S. M. Reflexão sobre a formação do docente para a EJA. **Revista Teias**, v. 25, n. 77, p. 295-305, 2024. Disponível em:  
[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052024000200295&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052024000200295&script=sci_arttext). Acesso em: 19. Nov. 2024.
- ROSA, A. H. *et al.* Exercício docente: desafios metodológicos de ensino e aprendizagem enfrentados por professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: **Debates sobre formação de professores: práticas pedagógicas, saberes, experiências e tendências**. Editora Científica Digital, v. 2, p. 73-86, 2022. Disponível em:  
<https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/221211135.pdf>. Acesso em: 19. Nov. 2024.
- ROSA, L. S. Linguagem materna emancipatória e protagonismo na Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma discussão necessária. **Seminário interlinhas**, v. 2, n.1, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/asipc/article/view/20242/13500>. Acesso em: 16. Nov. 2024.
- SANTOS, A. *et al.* O livro didático e as suas implicações na Educação de Jovens e Adultos (EJA): estudo de caso de uma escola pública de feira de Santana-BA. In: IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação. **Anais...** 2015. Disponível em:  
[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SA7\\_ID1192\\_28052015232936.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA7_ID1192_28052015232936.pdf). Acesso em: 13. Nov. 2024
- SANTOS, I. P. S.; VARGAS, P. A. A evasão escolar na EJA. **Revista Saúde e Educação**, v. 3, n. 2, 2018. Disponível em:  
<https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/download/41925/22044/175719>. Acesso em: 16. Nov. 2024.
- SANTOS, J. A. T. O percurso formativo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: do passado ao presente, revisitando a nossa própria história. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 101–125, 2021. Disponível em :  
<https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/26100>. Acesso em: 14. Mai. 2023.
- SILVA, A. F.; FERREIRA, J. H.; VIERA, C. A. O ensino de Ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. **Revista Exitus**, v. 7, n. 2, p. 283-304, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602017000200283&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602017000200283&script=sci_arttext). Acesso em: 22. Mai. 2023
- SILVA, F. A. N.; OLIVEIRA, W. F.; ALVES, A. M. Transtornos de aprendizagem: o papel do educador na identificação e direcionamento de estratégias em relação à escrita e leitura. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2022. Disponível em:  
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8744>. Acesso em: 16. Nov. 2024.

SILVA, J. M. P. A.; VILLELA, A. M. N. O livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ferramenta para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 1, p. 1-18, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26721/26721.PDF>. Acesso em: 19. Novembro.2024.

SILVA, J. S.; SILVA, V. O.; SILVA, F. M. Metodologias ativas na educação de jovens e adultos: um estudo bibliográfico. **Revistavox Metropolitana**, n. 5, p. 214 – 226. 2021. Disponível em: <https://revistavox.metropolitana.edu.br/wp-content/uploads/2021/07/15.pdf>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

SILVA, K. C. et al. Trajetória na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 5, n. 6, 2024. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/5396>. Acesso em: 16. Nov. 2024.

SILVA, L. C. Fatores que incidem na evasão escolar dos alunos da primeira etapa do ensino médio-EJA: revisão de literatura. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 9, p. 170-189, 2021. Disponível em: <https://cesmac.emnuvens.com.br/administracao/article/view/1402>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

SILVA, M. A. T.Saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA indígena potiguara na Baía da Traição –PB. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/handle/tede/9769>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

SILVA, M. de F. O. A relação entre a matriz curricular da EJA e a evasão escolar em São Miguel dos Campos - al: uma revisão bibliográfica. **Revista foco**, [S. l.], v. 17, n. 9, p. e6062 , 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6062>

SILVEIRA, L. R. P. **A importância da afetividade na relação professor-aluno para a construção de uma aprendizagem significativa**.TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71880>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

SLOMSKI, V. G. et al. Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. **Revista Universo Contábil**, v. 9, n. 4, p. 70-89, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1170/117029370005.pdf>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, n. 47, p. 83-100, 2008. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000100005&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000100005&script=sci_abstract). Acesso em: 19. Nov. 2024.

SOUZA, C. F.; BARBOSA, M. L. O. Ensino de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos: uma revisão bibliográfica sobre os métodos de ensino utilizados nos últimos 15 anos. **Vivências**, v. 17, n. 33, p. 169-194, 2021. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/slyrl5rypre7pmxpykhk6zj7se/access/wayback/http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/download/466/179>. Acesso em: 09. Jan. 2024.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 629-653, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gJHjZ8kcFMrWwbgxKHycWXG/>. Acesso em: 13. Nov. 2024.

SOUZA SOBRINHO, C. C. S.; ANDRÉ, B. P. A motivação nos professores da EJA: o desafio de ensinar. **Linkscienceplace**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 314–322, 2024. Disponível em: <https://linkscienceplace.com/index.php/lnk/article/view/134>. Acesso em: 14. Nov. 2024.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2010. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 21. Mai. 2023.

TEIXEIRA, O. P. B. A Ciência, a Natureza da Ciência e o Ensino de Ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, p. 851-854, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/G3WCvDQG8WmSskJWfVJtHRB/?lang=pt>. Acesso em: 21. Mai. 2023.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, v. 21, n. 37, p. 71-82, 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432012000100007&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432012000100007&script=sci_abstract). Acesso em: 19. Nov. 2024.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v. 31, p. 211-227, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBssg4tB/>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

VERARDO, R. B. Nem tudo que reluz é ouro: metodologia dialética na EJA e os desafios do educador na contemporaneidade. In: Seminário Nacional DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: UTOPIA, ESPERANÇA E HUMANIZAÇÃO, 2015, Igrejinha/RN. **IX Diálogos em Paulo Freire: Utopia, Esperança e Humanização - 215**. Taquara/ RS: FACCAT -, 2015. v. 832 p. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/verardo.pdf>

VIEIRA, D. S. A formação inicial e continuada de professores para a EJA no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 35, p. 20, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/35/a-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-para-a-eja-no-brasil-uma-revisao-de-literatura>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M.; BELUCAR, M. C. A. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 10, 2018. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1058>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

VIEIRA, L. M. *et al.* **A formação dos professores da EJA: um estudo qualitativo da realidade morrinhense**. 2017. TCC (Licenciatura em Pedagogia ) Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1072>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

VIERA, M. I. W. **Planejamento na Educação de Jovens e Adultos: uma prática indispensável para dar sentido à ação docente e à aprendizagem discente.** 2015. TCC (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/139336>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

VOIGT, J. M. R.; SCHACKOW, M.; GARCIA, B. R. Z. Prática curricular na Educação de Jovens e Adultos para além do currículo prescrito: o valor das vivências dos estudantes: Curriculum practice in Youth and Adult Education beyond the prescribed curriculum: the value of students' experiences. **Revista Cocar**, v. 11, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4682>. Acesso em: 19. Nov. 2024.

**APÊNDICES****APÊNDICE A****ROTEIRO DE ENTREVISTA****Número de entrevista:****Perfil do entrevistado:**

Idade:

Formação acadêmica:

Instituição que se formou:

Ano de formação:

Possui formação continuada?

Sim ( ) Não ( )

Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Em que? \_\_\_\_\_

Tempo que atua como professor:

Escola em que atua:

Etapa da EJA que atua:

IV ( ) V ( )

1. Porque você escolheu ensinar na área de Educação de Jovens e Adultos? Como você se envolveu com a EJA? E qual seu tempo de atuação na EJA?
2. Durante sua graduação, você teve alguma experiência que lhe aproximou da modalidade de ensino da EJA?
  - 2.1 Se sim, você considera que essa experiência tenha influenciado na sua decisão de assumir aulas nessa modalidade de ensino?
  - 2.2 Se não, você acredita que a falta dessa aproximação com a EJA durante a graduação, pode ter dificultado de alguma maneira na sua prática docente com relação a essa modalidade de ensino?
3. Quais foram os pontos positivos que você destacaria em sua formação acadêmica na graduação que possa ter contribuído para a sua prática como professor(a) da EJA?
4. Você encontra desafios ao lecionar ciências de forma diversificada na EJA? Quais os principais obstáculos que surgem ao tentar diversificar esse ensino?
  - 4.1 Você acredita que essas dificuldades podem estar relacionadas a sua formação?
  - 4.2 Se não, a que você atribui essas dificuldades?
5. Quando você se depara com essas dificuldades, como você tenta contornar a situação? Em sua formação você teve algum preparo para lidar com esses desafios?
6. Faz uso de metodologias diferenciadas, quais? Em sua graduação você recebeu alguma informação sobre metodologias de ensino diferenciadas/diversificadas? Se sim, lembra quais metodologias foram trabalhadas?
7. Quais metodologias de ensino você considera mais eficazes para engajar e promover o aprendizado dos alunos da EJA? Quais estratégias específicas você utiliza em sala de aula?
8. Quais os recursos disponíveis para o professor na EJA e como eles contribuem para o processo de ensino e aprendizagem?
9. Você faz uso de recursos pedagógicos ou apenas o livro didático?
  - 9.1 Se faz uso, quais e por quê?
  - 9.2 Se não, por quê?
10. O livro de ciências é específico para a modalidade da EJA ou é livro do ensino regular do fundamental do 6º ao 9º ano? Qual é o livro adotado? Você participa da escolha do livro

didático? Se não, quem escolhe esse material didático?

11. Você considera o livro de ciências adotado na escola que atua, é adequado para trabalhar com o público da EJA?

11. 1 Se sim, porquê?

11.2 Se não, explique porquê.

12. Você avalia que o progresso e o aprendizado dos alunos da EJA é de forma adequada e inclusiva? Porquê?

13. Quais as principais diferenças e peculiaridades de ensinar alunos jovens e adultos em comparação com alunos do ensino regular?

14. Qual sua percepção sobre seu papel como agente de transformação na vida dos alunos da EJA?

15. Qual é a sua visão sobre a importância da valorização da experiência de vida dos alunos da EJA no processo educativo?

16. Você realiza autoavaliação de sua prática docente? Se sim, como você aprendeu a realizar essa reflexão?

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Estudo:** ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

**Pesquisadora responsável:** Dra. Tatiana Gimenez Pinheiro, (matrícula 270172-3, CPF 814.759.261-20) - orientadora.

**Pesquisadora participante:** Diana Ferreira Borges Barroso, (matrícula 1078580, CPF 027.214.671-40) - orientanda.

**Instituição/Campus:** Universidade Estadual do Piauí (UESPI)/Campus Heróis do Jenipapo (Campo Maior-PI)

**Telefone para contato 1:** (86) 99401-7413

**E-mail 1:** pinheirogimenez@cpm.uespi.br

**Telefone para contato 2:** (86) 98177-1470

**E-mail 2:** dianaferreirabb@aluno.uespi.br

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), desenvolvida pela graduanda Diana Ferreira Borges Barroso como seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, do *Campus Heróis do Jenipapo – UESPI* (Campo Maior-PI), sob orientação da Profª Dra. Tatiana Gimenez Pinheiro.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária, isto é, não é obrigatória e não terá que arcar com nenhum custo para participação, assim como também não haverá qualquer espécie de remuneração. Se houver necessidade de algum ônus financeiro, toda importância gasta será resarcida mediante comprovação.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa, em qualquer aspecto que desejar, sempre que julgar necessário. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento do desenvolvimento desta pesquisa e não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso tome essa decisão. Contudo sua participação é muito importante para a realização da pesquisa.

**Objetivo do estudo:** Investigar como ocorre o ensino de ciências nas etapas IV e V da EJA, nas escolas da educação urbana do município de Campo Maior (PI).

## **Procedimento:**

A sua contribuição nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista, sobre a prática docente no ensino de Ciências.

Com sua aceitação, você contribuirá para a melhoria do tema abordado, podendo os resultados coletados, futuramente, trazer avanços para o ensino de Ciências, pois a pesquisa visa conhecer quais metodologias os professores de Ciências utilizam nas etapas IV e V da EJA; verificar se o livro didático adotado na escola é adequado para trabalhar os conteúdos de Ciências e se é o único recurso utilizado pelo professor; identificar os obstáculos que os professores enfrentam ao trabalharem os conteúdos de Ciências de forma diversificada na EJA; compreender a preparação profissional dos professores da EJA no ensino de Ciências, e diante das respostas obtidas, posteriormente se necessário, propor soluções para superar os obstáculos enfrentados pelos professores no ensino de Ciências na EJA.

**Benefícios da participação:** Essa pesquisa irá investigar a prática docente no ensino de Ciências. Dessa forma, sua participação será de suma importância para verificar quais metodologias de ensino são desenvolvidas, como também conhecer as dificuldades que enfrenta e compreender como se deu a formação inicial e continuada na área de Ciências nos anos iniciais, sendo assim contribuindo de maneira positiva para que futuramente aconteça melhorias das aulas nessa área de ensino.

**Riscos e desconfortos:** A sua participação nesta pesquisa pode estar sujeita a alguns pequenos riscos, entre eles podemos citar:

1. Constrangimento durante a entrevista;
2. Questões relacionadas ao sigilo das suas informações,

Caso você se sinta constrangido, será sempre priorizado o seu bem-estar, sendo assim se sentir desconfortável durante a entrevista, a aluna/pesquisadora tomará todas as medidas necessárias para que a situação seja resolvida no sentido de assegurar a saúde psicológica e caso isso não seja possível irá arcar com todos os custos da equipe da área de saúde para sanar o risco ocorrido.

Com relação ao risco 2, será garantido o sigilo das informações fornecidas por parte do participante. Como forma de assegurar esse sigilo, os participantes serão identificados por números, nenhum de seus dados pessoais serão divulgados, sendo quantificado/analizado apenas as suas respostas durante a entrevista, os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista e conforme acordado por este termo.

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadoras. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

É importante ressaltar ao participante, que toda a entrevista será gravada por meio de um aparelho eletrônico, pois é uma forma de não perder as informações coletadas, e a obtenção dos resultados será mais eficiente. Sendo assim, ao aceitar participar da entrevista o participante está ciente e concorda que a entrevista será gravada.

Garantimos que se a aluna/pesquisadora perceber durante a entrevista, algum dano moral, físico ou psicológico ao participante voluntário da pesquisa, a mesma será suspensa imediatamente.

**Ressarcimento:** diante dos riscos listados e outros que porventura não foram citados, mas que eventualmente os participantes venham a ser expostos, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Ao concordar em participar deste estudo, você estará concedendo permissão para que os dados coletados durante a pesquisa sejam utilizados no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, possivelmente, para futuras publicações em periódicos especializados. Caso deseje ter acesso aos resultados gerados ao longo da pesquisa, basta entrar em contato comigo, a pesquisadora responsável, com antecedência suficiente para que eu possa organizar a disponibilização desses resultados. As informações de contato estão disponíveis neste documento.

Em caso de dúvidas quanto à ética da pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí, no endereço: Rua Olavo Bilac, 2335, Centro – Teresina (PI), pelo telefone: (86) 3221-6658 ou e-mail: [comitedeeticauespi@uespi.br](mailto:comitedeeticauespi@uespi.br), o horário de funcionamento do CEP é de segunda à sexta, das 9 às 17 horas. O Comitê de Ética é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Você pode também, entrar em contato com a aluna/pesquisadora Diana Ferreira Borges Barroso, através do telefone (86) 98177-

1470 ou e-mail dianaferreirabb@aluno.uespi.br ou com a sua orientadora Profª Dra. Tatiana Gimenez Pinheiro, através do telefone (86) 99401-7413 ou e-mail pinheirogimenez@cpm.uespi.br. Estas pessoas também podem ser encontradas na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) – campus Heróis do Jenipapo, localizado na Avenida Santo Antônio, s/n, Bairro São Luís, Campo Maior (PI).

Caso você decida participar desta pesquisa solicita-se que assine, na área designada, esse documento e autorize a pesquisa, além de rubricar todas as páginas. Será fornecida uma cópia para você e outra ficará com as pesquisadoras responsáveis.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora participante: Diana Ferreira Borges Barroso

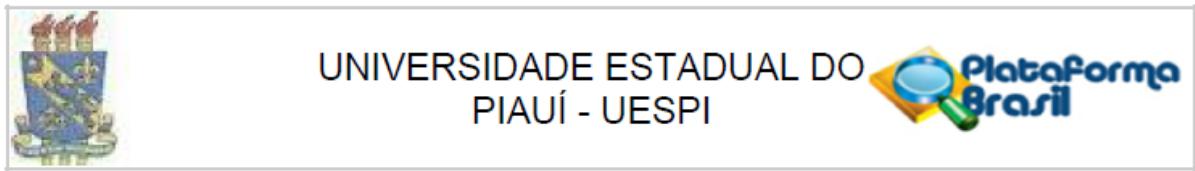
Assinatura: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora responsável: Tatiana Gimenez Pinheiro

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

## ANEXOS

### ANEXO A – Aprovação da pesquisa pelo Comitê de ética em pesquisa (CEP) da UESPI



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): uma realidade nas etapas IV e V das escolas da zona urbana do município de Campo Maior (PI)

**Pesquisador:** Tatiana Gimenez Pinheiro

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 73720323.7.0000.5209

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Piauí - UESPI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.439.025

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 20 de Outubro de 2023

---

Assinado por:  
**LUCIANA SARAIVA E SILVA**  
(Coordenador(a))