

Campus Duque de Caxias

Licenciatura em Química

Matheus Silva de Oliveira

Qual é o Lugar da Educação de Jovens e Adultos Dentro da Formação Inicial de Egressos do IFRJ – *Campus* Duque de Caxias?

MATHEUS SILVA DE OLIVEIRA

QUAL É O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DENTRO DA
FORMAÇÃO INICIAL DE EGRESSOS DO IFRJ – *CAMPUS* DUQUE DE
CAXIAS?

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal do
Rio de Janeiro, como requisito parcial
para a obtenção do grau de
Licenciado em Química.

Orientadoras:

Dr^a Vanessa de S. N. Penco

Dr^a Fernanda Paixão de S. Gouveia

DUQUE DE CAXIAS
2019

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ

O48q Oliveira, Matheus Silva de

Qual é o lugar da educação de jovens e adultos dentro da formação inicial de egressos do IFRJ – Campus Duque de Caxias / Matheus Silva de Oliveira.
– Duque de Caxias, RJ, 2019.

1 CD ROM.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Licenciatura em Química, 2019.

Orientadoras: Prof^a. Dr^a. Vanessa de S. N. Penco; Prof^a. Dr^a. Fernanda Paixão de S. Gouveia.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Licenciatura – Química.
I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Duque de Caxias. II. Título.

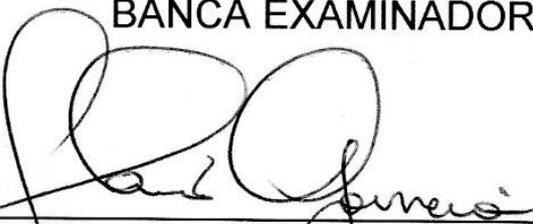
CDU 374.7

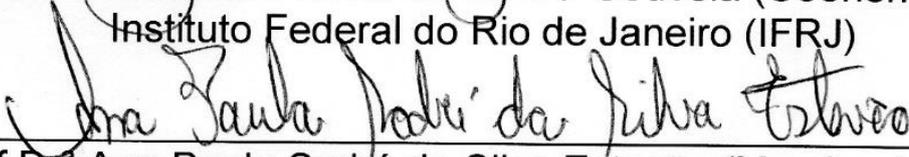
QUAL É O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DENTRO DA
FORMAÇÃO INICIAL DE EGRESSOS DO IFRJ – CAMPUS DUQUE DE
CAXIAS?

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal do
Rio de Janeiro, como requisito parcial
para a obtenção do grau de
Licenciando em Química.

Aprovado em 03/10/2019

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr.ª Fernanda Paixão de Souza Gouveia (Coorientadora)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)


Prof. Dr.ª Ana Paula Sodré da Silva Estevão (Membro interno)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)


Prof. Dr.ª Sandra da Silva Viana (Membro interno)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)


Prof. Dr.ª Janaína de Azevedo Corenza (Membro interno)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Dedico este trabalho aos meus pais,
Andréia Silva de Oliveira e Valdo de
Oliveira, os quais foram fundamentais
para que eu conseguisse alcançar mais
um sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, por estar comigo em todos os momentos, me capacitando e dando forças pra continuar.

Aos meus pais, Andréia Oliveira e Valdo Oliveira, por sempre acreditarem e investirem nos meus sonhos, me incentivando e dando forças a prosseguir. Se hoje cheguei até aqui sem dúvidas foi graças a vocês!

Ao meu irmão, João Vitor Oliveira, por me aturar durante todo esse tempo, dividindo o carregador do computador e as muitas noites com as luzes acesas.

À minha namorada, Debora Lima, que sempre me deu forças nos momentos de cansaço e desânimo, além de todo o companheirismo que viemos tendo durante esses meses.

Aos amigos que fiz durante a graduação em especial Carolina Correa, Cintia Teles, Grazielle Cassini, Ian dos Santos, Isabella Silva, Jenniffer Marcelos, Larissa Pereira, Mateus Fonseca, Matheus Gomes, Pamela Roberta, Steffany Gomes, Vinicius de Oliveira e Winny Ribeiro. Não tenho dúvidas que a caminhada foi mais fácil com vocês ao meu lado.

Às minhas grandes amigas, Andressa Nascimento e Larissa Souza, por toda parceria durante a graduação, sendo nos momentos mais alegres até os momentos mais difíceis nas madrugadas de final de período. Quantos desesperos, quantas “tretas e reclamações”, mas finalmente chegou a momento em que os humilhados são exaltados! Vocês duas são pessoas incríveis que vou levar pelo resto da minha vida.

À fantástica equipe docente do IFRJ – *campus* Duque de Caxias, a qual não me ensinou apenas conteúdos químicos ou pedagógicos, mas que me fizeram ser desconstruído e me ensinaram a olhar o mundo com outros olhos. Em especial às grandes professoras: Ana Paula Bernardo, Ana Paula Estevão, Gabriela Salomão, Luciana Resende, Maria Celiana e Vanessa Nogueira.

Às minhas orientadoras que foram incansáveis nesses seis meses. Dando-me total apoio e suporte para seguir, além da capacidade que vocês tiveram em me acalmar, nos momentos de grande nervosismo, com as suas doces palavras. Vocês foram incríveis!

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica para atendimento da população que não concluiu o Ensino Fundamental ou Médio na idade considerada apropriada por motivos diversos da vida. Em sua trajetória na educação brasileira, tal modalidade sofre a negligência do Estado e, em nosso interesse específico, carece de ações na formação do docente atuante na mesma. Dessa forma, o presente trabalho busca responder a seguinte pergunta: Qual é o lugar da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores do IFRJ – *campus* Duque de Caxias? Para isso, será analisado o processo de formação inicial dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Química do IFRJ- *campus* Duque de Caxias, visando identificar se a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, ofertada em caráter optativo, foi cursada por estes sujeitos, analisando seus impactos formativos. Também buscamos identificar quais foram as experiências destes sujeitos com a modalidade e se tais experiências incentivaram a produção de novas metodologias. Interessa-nos ainda se estes professores em formação se sentem preparados para atuar nesta modalidade, qual o pensamento que têm sobre a EJA e se é um possível campo de trabalho ou pesquisa. Como instrumento de construção de dados nos valem de questionários semi-estruturados com questões abertas e fechadas respondida por formulário on-line. A partir dos dados construídos observamos que a modalidade EJA ainda sofre um processo de desdém dentro do curso, zarpando do caráter optativo que a unidade curricular a qual constrói conhecimentos sobre esta modalidade carrega no currículo do curso, além da falta de estímulo das disciplinas aos licenciandos para que desenvolvam uma metodologia ou algum trabalho específico, visando um estudo sobre as especificidades desta modalidade e encerrando com a falta de contato prático entre licenciando e modalidade. Sendo assim necessário repensar o currículo do curso com o intuito de permitir ao licenciando uma construção de conhecimento sobre esta modalidade durante a graduação

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Inicial; Licenciatura em Química.

ABSTRACT

Youth and Adult Education is a modality of Basic Education which attend a population that not concluded the primary or secondary education at age considered appropriate for reasons of life. In its trajectory by Brazilian education, this modality suffers a neglect of the State and, in our specific interest, lacks actions in the formation of the teacher acting in the same. Thus, the present work want answer the following question: What is the place of Youth and Adult Education in the initial formation of teachers of the IFRJ - Campus Duque de Caxias? For this purpose, will be analyzed the initial formation process of students from the Chemistry graduation of the IFRJ-Campus Duque de Caxias, in order to identify if the discipline of Youth and Adult Education, offered on an optional basis, was chosen by these subjects, analyzing its formative impacts. We also sought to identify the experiences of these subjects with the modality and whether such experiences encouraged the production of new methodologies. We are also interested if these initial teachers feel prepared to act in this modality, what their thinking about YAE is and whether it is a possible field of work or research. As a data construction tool, we use semi-structured questionnaires with open and closed questions answered by online form. From the constructed data, we observe that the YAE modality still suffers a process of exclusion within the course, starting from the optional character that the curricular unit which builds knowledge about this modality carries in the curriculum of the course, besides the lack of stimulus of the disciplines to the students to develop a methodology or some specific work, aiming a study on the specificities of this modality and closing with the lack of practical contact with the modality. Therefore, it is necessary to rethink the curriculum of the course with the intention of allowing the student a construction of knowledge about this modality during the graduation.

Keywords: Youth and Adult Education; Initial formation, Chemistry graduation

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - MAPEAMENTO DOS EGRESSOS QUE CURSARAM A OPTATIVA EJA	30
TABELA 2 - MAPEAMENTO DOS EGRESSOS QUE NÃO CURSARAM A OPTATIVA EJA.....	31
TABELA 3 - DADOS DO QUESTIONÁRIO DE EGRESSOS QUE CURSARAM A OPTATIVA EJA.....	32
TABELA 4 - DADOS DO QUESTIONÁRIO DE EGRESSOS QUE NÃO CURSARAM A OPTATIVA EJA.....	33
TABELA 5 - MOTIVAÇÕES QUE LEVARAM A NÃO CURSAR A OPTATIVA EJA.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ETF	Escolas Técnicas Federais
HPLE	História, Política e Legislação da Educação
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRJ	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRJ - CDUC	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Duque de Caxias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MSI	Manutenção e Suporte em Informática
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVOS	13
2.1 OBJETIVOS GERAIS.....	13
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
3 REFERENCIAL TEÓRICO	14
3.1 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA(IF).....	14
3.1.1 Das Escolas de Aprendizizes e Artífices aos IFs	14
3.1.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Duque de Caxias	18
3.1.3 A Disciplina Educação de Jovens e Adultos no Curso de Licenciatura do IFRJ - CDuC	19
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA E DA EJA.....	20
3.3 O SUJEITO DA EJA.....	24
4 PERCURSO METODOLÓGICO	26
4.1 COLETA DE DADOS.....	28
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	28
5.1 DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	29
5.2 QUESTIONÁRIO DOS EGRESSOS QUE CURSARAM EJA.....	50
5.3 QUESTIONÁRIO DOS EGRESSOS QUE NÃO CURSARAM EJA.....	53
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
7 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	57
8 ANEXOS	64
9 APÊNDICES	68

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Ministério da Educação um indivíduo alfabetizado não é “aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos” (MEC, 2013, p.9).

Sendo assim, através de um levantamento realizado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, (IBGE, 2014), encontrou-se um total de 13,1 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade que não sabem ler nem escrever, equivalente a 8,3% para esta faixa etária; Revelando um segmento populacional expressivo da sociedade brasileira sem a garantia do direito à educação, conhecimento e vida digna. É este segmento o público principal a ser atendido pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de educação básica que ganha centralidade em nossa pesquisa.

Em Hage (2001, p.2) a questão da produção destes sujeitos se relacionado ao processo de “desigualdades sociais em tempos de exclusão, miséria e falta de emprego, de terra, de teto e de condições dignas de vida impostos a uma parcela significativa da população”. A necessidade em trabalhar, o cuidar da família ou o deslocamento pelo território se apresentam como motivos, dentre outros vários, que descontinuam a trajetória escolar e levam os sujeitos da EJA a abandonarem os estudos (RIBEIRO, 2004).

Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9394/96 institui a modalidade educacional de Jovens e Adultos, como forma de atender a essa parte da sociedade que por algum motivo não tiveram acesso ou continuidade aos estudos durante a idade apropriada.

Diante da realidade e especificidade dos educandos da EJA é importante observar a necessidade de pensar estratégias próprias de ensino e práticas educativas adequadas à modalidade. Ferrari e Amaral (2005) destacam que para além da faixa etária distinta, deve-se ter em conta a bagagem sócio-histórico-cultural trazida pelos discentes. E no que diz respeito à prática do docente, Arroyo (2006) convoca os educadores em conhecer as necessidades deste público, elaborando aulas que produzam a participação ativa dos educandos.

A este respeito, vale registrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, explicitam a necessidade de formação específica do docente de forma a atender as demandas advindas do público atendido e de oportunizar experiências significativas ao mesmo. Por esse motivo, o presente trabalho se preocupa em pensar a formação do docente em Química em sua relação com a EJA.

A pesquisa é resultado de um conjunto de reflexões geradas a partir do cumprimento da disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado II em turmas de quarto e quinto períodos do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática (MSI) na modalidade EJA do IFRJ- *campus* Duque de Caxias (IFRJ - CDuC) no segundo semestre de 2017, tendo como supervisora a professora Vanessa Nogueira.

Na prática do estágio foram desenvolvidas atividades contextualizadas e experimentais, que permitiram aos discentes da EJA protagonismo durante as aulas. Como resultado da ação de estágio, foi gerado conhecimento e prática a respeito das particularidades da modalidade, estimulando a busca de diferentes metodologias que possam trazer a vivência dos discentes para a aula.

Além disso, foi apresentado um relato dessas atividades no espaço de diálogo sobre formação inicial e continuada de professores em EJA do 3º Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (SELIEJA), sendo um momento de suma importância para a construção e reflexão de conceitos nessa área (Anexo A).

Como resultado da prática de estágio, foi construído uma sequência de reflexões acerca do lugar que a modalidade EJA ocupa na formação docente ofertada pelos cursos de Licenciatura, levando a elaboração desta monografia. Assim, nosso objetivo é analisar o lugar que a modalidade EJA ocupa na formação docente do curso de Licenciatura em Química, tomando como principais sujeitos de pesquisa os egressos do curso ofertado pelo IFRJ - *campus* Duque de Caxias (CDuC), ou seja, se cursaram a disciplina optativa de EJA, se fizeram algum estágio nesta modalidade e se foram estimulados a pensar em metodologias para este público alvo.

Defendemos, deste modo, que a formação inicial do licenciando em Química deve ser repensada, conferindo à modalidade EJA um maior grau de

importância dentro do currículo do curso, reformulando assim disciplinas, com o objetivo de proporcionar ao licenciando um contato teórico e prático com esta modalidade, através de uma disciplina obrigatória de Educação de Jovens e Adultos, atrelada a uma prática de Estágio Supervisionado em EJA.

Para fins de organização e sistematização da pesquisa, a seguir descrevemos a estrutura da pesquisa.

No referencial teórico foi apresentado uma leve trajetória para se chegar aos Institutos Federais, focando no IFRJ *campus* Duque de Caxias, e a disciplina optativa EJA dentro do curso de Licenciatura em Química deste *campus*. Além de abordar a formação de docentes que irão atuar na EJA e o público alvo desta modalidade.

No percurso metodológico foi abordado o processo de criação dos questionários, utilizados no levantamento de dados, referenciando com autores que fundamentam esta escolha, além da descrição da coleta de dados.

Seguindo para os resultados e discussões, onde foi feita toda a discussão dos dados obtidos através da análise dos questionários.

E, por fim, as considerações finais da pesquisa e nosso ponto de vista de uma possível solução para alguns problemas que foram levantados pelos egressos ao longo das respostas dos questionários.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

A pesquisa objetiva investigar qual é o lugar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de formação inicial de alunos egressos do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - *Campus* Duque de Caxias (IFRJ - CDuC).

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Avaliar a abrangência da disciplina optativa de EJA na formação discente da Licenciatura em Química;
- Analisar as concepções dos egressos da Licenciatura em Química sobre a EJA e suas expectativas de atuação na mesma;

- Reconhecer quais as possíveis experiências da formação dos docentes em Química de estímulo às metodologias e prática didática voltadas para a modalidade EJA;
- Identificar quais as aproximações que os egressos da Licenciatura em Química estabeleceram com a EJA tanto no percurso formativo quanto na condição de egressos atuantes na área do magistério.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IF)

3.1.1 Das Escolas de Aprendizes e Artífices aos IFs

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia foi criado em dezembro de 2008 pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008). Entretanto essa instituição provém de um conjunto de reformas vivenciadas por outras organizações de ensino, as quais tiveram seu início no começo do século XX (LIMA, 2012).

Vale destacar que o século XX é marcado pela transição da economia agroexportadora para a industrialização, onde a procura por mão de obra qualificada e os interesses dos industriais impuseram a profissionalização da mão de obra no país (SANTOS, 2004). Não à toa que temos, em 1909, por ação do presidente Nilo Peçanha a criação de dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices no território brasileiro (LIMA, 2012; SOUSA, BERALDO, 2009; SANTOS, 2004; SIMÃO 2004).

Essas instituições tinham como objetivo principal ofertar aos “desfavorecidos da fortuna” um preparo técnico e instrumental, ou seja, o ensino básico era destinado a preparar o indivíduo para uma função na indústria, transformando-o em um cidadão útil à nação (LIMA, 2012; SOUSA, BERALDO, 2009; SANTOS, 2004; SIMÃO 2004).

Décadas à frente, após 1930 com ascensão de Getúlio Vargas ao poder, instaurou-se um processo significativo de mudanças na economia brasileira no

projeto nacional de industrialização e concorrência capitalista. Para isso, o governo federal tinha por meta a formação de operários que atuassem ao ramo industrial. Resultando em 1937, na promulgação da nova Constituição Brasileira atuando pela primeira vez com um ensino técnico, profissional e industrial. Além de trazer como uma de suas mudanças a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais (LIMA, 2012; SOUSA, BERALDO, 2009; MARTINS, CZERNISZ, 2008; SANTOS, 2004; SIMÃO, 2004).

Após cinco anos de regência da Constituição Brasileira de 1937, Sousa e Beraldo (2009) relatam que a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial no ano de 1942 começou a estabelecer critérios para a administração de um sistema profissional para indústria. Além de reafirmar a modalidade de ensino profissional ser destinada aos menos favorecidos (LIMA, 2012).

Neste mesmo ano ocorreu também a proclamação do Decreto 4.127/42, o qual transformava os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas. As quais mantiveram-se por 17 anos e foram substituídas futuramente em 1959, pela publicação da Lei nº 3.552/59, onde ocorreu a transformação dessas instituições em autarquias, denominadas Escolas Técnicas Federais (ETF), portando autonomia didática e de gestão (LIMA, 2012; SOUSA, BERALDO, 2009).

Nos anos 1950 e 1960 a ideologia do Capital Humano¹ se difunde pelas economias mundiais impactando, principalmente o campo educacional. Nesta perspectiva a educação assume a função de fator de desenvolvimento. Sendo assim, a crise econômica vivenciada pelo país era relacionada a incoerência da proposta educacional com o modelo histórico vivenciado. Por esse motivo em 1971 o Estado junto a um grupo de estudo, desenvolveram a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5.692/71) para a educação (SOUSA, BERALDO, 2009).

¹ "Essa teoria sugere considerar que todas as habilidades são inatas ou adquiridas e devem ser aperfeiçoadas por meio de ações específicas que levam ao enriquecimento do capital intelectual. Desta forma, cada pessoa seria capaz de aumentar seu conhecimento através de investimentos voltados à formação educacional e profissional de cada indivíduo. Portanto, o aumento do capital humano poderia representar as taxas de produtividade do trabalhador, favorecendo o desenvolvimento do país" (CABRAL, SILVA E SILVA, 2016, p. 36).

Essa lei visava eliminar a dicotomia presente no ensino, para isso seria desenraizado a área profissional da educação e implantado uma rede única de ensino, onde o 1º grau se responsabilizaria pela iniciação profissional enquanto o 2º grau seria responsabilizado pela profissionalização. Contudo, o país vivenciava um conjunto de adversidades financeiras e estruturais na educação, as quais prejudicaram as propostas desta lei fizeram com que em 1982 fosse promulgada uma nova norma, propiciando uma reorientação da legislação anterior (LIMA, 2012; SOUSA, BERALDO, 2009; SANTOS, 2004; MARTINS, CZERNISZ, 2008).

No ano de 1978 foi promulgada a Lei nº 6.545/78, onde ocorreu a transformação de três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Tal transformação tinha como objetivo ofertar além do ensino técnico, os cursos de graduação em Engenharia Industrial, Tecnológicos e as Licenciaturas (LIMA, 2012; SOUSA, BERALDO, 2009).

Após 16 anos de experiência com os três modelos de CEFETs, no início dos anos 1990 foi promulgada a Lei nº 8.948/94 transformando outras Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais em CEFET's, passando a ofertar cursos profissionais, de graduação e pós graduação (LIMA, 2012; SOUSA, BERALDO, 2009).

Faveri, Petterini e Barbosa (2018) relatam que a partir do ano de 2003, durante o governo Lula, iniciou-se uma série de mudanças nos paradigmas da educação profissional e tecnológica. De acordo com essas mudanças, o aluno desta modalidade passa a receber uma educação mais ampla, havendo a interligação da educação técnica com elementos da educação regular.

Além disso, as instituições federais de ensino deveriam apresentar uma estrutura multicampi e autônoma. Ofertando uma organização pedagógica verticalizada, ou seja, da educação básica à superior, atendendo as modalidades de EJA, educação a distância, cursos de formação técnica continuada, cursos técnicos subsequentes e auxiliar na implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (FAVERI, PETTERINI, BARBOSA, 2018).

Seguindo estas modificações, no início do ano de 2006 ocorre a aprovação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, o qual foi dividido em duas fases, a primeira em 2006, cujo objetivo era:

Implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. (MEC, 2010, p.15).

A segunda fase da expansão iniciou-se em 2007 com a temática “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, onde era esperado a criação de 150 novas escolas de ensino profissional e técnico, criando um total de cento e oitenta mil novas vagas (MEC, 2010).

Durante o ano de 2008, ainda se mantinha o processo de expansão da rede federal de ensino, quando no dia 29 de dezembro deste mesmo ano ocorreu a promulgação da Lei nº 11.892, transformando 38 instituições federais (entre elas CEFETS, ETFs e Escolas Agrotécnicas Federais) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) (RIO DE JANEIRO, 2008).

Segundo esta mesma Lei, os IFs são instituições multicampi de ensino superior, básica e profissional, sendo especializadas em educação profissional e tecnológica. Além disso, de acordo com o Artigo 6º do documento, o IF deve oferecer capacitação técnica e atualização pedagógica à professores das redes públicas de ensino (BRASIL, 2008).

O Artigo 7º da legislação menciona que, nas atribuições ao ensino superior, os cursos de licenciatura devem visar a formação de licenciados para atuarem na educação básica e nas áreas de Ciências e Matemática. Já os cursos de bacharelado e engenharia, devem formar profissionais que atuem em diferentes setores da economia. Além disso, os IFs ainda devem ofertar cursos de pós graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando a formação de especialistas, mestres e doutores.

Faveri, Petterini e Barbosa (2018) menciona que ao final da expansão, no ano de 2016, houve um total de 644 IF's atendendo em 568 municípios diferentes, passando a ofertar também os níveis de graduação, pós-graduação e formação continuada.

3.1.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - *Campus Duque de Caxias*

No ano de 2006, durante a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, foi implantado no município de Duque de Caxias um CEFET Química, tendo suas atividades iniciadas no dia 12 de setembro de 2006. Contudo, em 05 de março de 2009, ocorreu a conversão do CEFET Química para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)², obedecendo à Lei nº 11.892 promulgada em dezembro de 2008 (BRASIL, 2018).

De acordo com esta mesma lei os IF's tem autonomia para criar cursos que dialoguem com as potencialidades econômicas locais, visando a formação e qualificação de profissionais que futuramente possam atuar nestes locais, embora seja percebido que em alguns momentos as negociações políticas e de financiamento predominam sobre a escolha dessas criações.

Seguindo esta premissa, é possível encontrar no município de Duque de Caxias importantes indústrias da área química, recebendo destaque a Refinaria de Duque de Caxias (REDUC), as indústrias poliméricas e o Pólo Gás-Químico (QUATOR). Por esse motivo, o IFRJ-CDuC conta com quatro cursos técnicos que estão diretamente relacionados a estas indústrias, sendo eles: Técnico em Plástico, Petróleo e Gás, Química e Segurança do Trabalho.

Em julho de 2006 foi promulgado o Decreto nº 5.840, onde foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nas redes federais de ensino, além de garantir por lei uma cota mínima de dez por cento total das vagas de ingresso na instituição reservada a alunos do PROEJA³ (BRASIL,

² Embora neste texto esteja realçando apenas o campus Duque de Caxias, o IFRJ conta com um total de quinze campus, sendo eles: Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda.

³ Na atualidade, o Proeja ofertado pelo IFRJ conta com dois cursos técnicos alocados em quatro campi distintos, sendo eles: Duque de Caxias, Nilópolis e Rio de Janeiro ofertando o curso de Manutenção e Suporte em Informática, e o campus Pinheiral ofertando o curso de Agroindústria. Além disso, até o ano de 2015 o campus Arraial do Cabo também ofertava o curso de Manutenção e Suporte em Informática, contudo esta oferta foi cessada.

2006). Visando cumprir com as obrigatoriedades, o IFRJ - CDuC passou a ofertar um curso médio técnico integrado Instalação e Manutenção de Computadores (IMC), mais tarde adaptado ao Catálogo Nacional de Cursos recebeu o nome de Manutenção e Suporte em Informática (MSI) na modalidade EJA, reservando semestralmente um total de 40 vagas as quais são preenchidas através de um sorteio público.

O IFRJ também visa cumprir ao Artigo 7º, inciso VI, da Lei nº 11.892, ofertando o curso de nível superior de Licenciatura em Química, o qual tem por finalidade formar um professor com domínio sobre o conteúdo teórico e experimental da área da Química e da prática docente, sendo capaz de promover o conhecimento científico e a disseminação da ciência (PPC).

Para isso, o curso conta com uma estrutura curricular de 3334,5 horas, sendo divididas entre 2106 horas de unidade curricular teórica obrigatória, 459 horas de unidade curricular experimental obrigatória, 162 horas de unidades curriculares optativas, 450 horas de estágio supervisionado e 202,5 horas de atividades complementares. Além de uma matriz curricular que foi reestruturada e atualizada para entrar em vigor no primeiro semestre de 2019 (PPC).

3.1.3 A Disciplina Educação de Jovens e Adultos no Curso de Licenciatura em Química do IFRJ – CduC

Moura e Henrique (2012) afirmam que um dos grandes desafios encontrado pelos docentes que atuam na EJA é o fato de não conseguirem enxergar esta modalidade dentro da Educação Básica, já que é vista como algo à parte ou inferior. De acordo com Machado (2008) essa ideia foi cristalizada a partir das experiências negativas vividas pelo Mobral e o ensino supletivo, a qual tinham uma concepção de que o aluno jovem ou adulto retornava à escola tendo pressa, portanto, precisava de um curso compensatório que fosse rápido e fácil.

A partir dessa omissão, o IFRJ - CDuC optou por ofertar aos licenciandos disciplinas pedagógicas optativas que tem por objetivo aprimorar a formação do licenciando, possibilitando momentos de reflexões e discussões sobre a realidade educacional, além de permitir a correção de falhas que não foram

sanadas até o presente momento (ABREU JUNIOR, RODRIGUES, PENCO, 2016).

Dentro deste modelo encontra-se a disciplina optativa de Educação de Jovens e Adultos, a qual foi ofertada pela primeira vez no 1º semestre de 2014, sendo oferecida um total de seis vezes, atendendo a um quantitativo de 129 alunos. A disciplina visa complementar o pequeno estudo iniciado sobre a modalidade EJA na disciplina eletiva de História, Política e Legislação da Educação (HPLE), a qual trabalha os conceitos iniciais e a diferença entre a EJA e as demais modalidades. Desta forma, a disciplina optativa tem como objetivo gerar discussões que aproximem o aluno da realidade encontrada nas turmas de EJA através de textos acadêmicos, palestras e vídeos. Além de estimular ao licenciando a participação em eventos focados na EJA (ABREU JUNIOR, RODRIGUES, PENCO, 2016).

Também conta com uma carga horária semestral de 27 horas sendo totalmente teórica e exigindo como pré-requisito a disciplina obrigatória de HPLE. Além disso, a ementa da disciplina contém os seguintes temas: O histórico da EJA no Brasil; Fundamentação legal da EJA; A formação do educador da EJA; Mecanismos de exclusão e reprodução social e a escola; A lógica da inclusão e as práticas emancipatórias de jovens e adultos na sociedade, permitindo a implementação de um diálogo mais aprofundado sobre esta modalidade.

Ao final desta disciplina, espera-se que o licenciando detenha conhecimentos básicos sobre a história da EJA, as suas características específicas e acima de tudo sobre a importância de se valorizar o aluno desta modalidade.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA E DA EJA

Por longas décadas a formação inicial de professores de química era pautada em um modelo denominado “3 + 1”, onde nos três primeiros anos os licenciandos cursavam as disciplinas técnicas de Química e no último ano as pedagógicas. Contudo, pesquisadores da área de Educação refutaram a ideia

de formação pedagógica em um único ano, afirmando não ser tempo suficiente para tal, mas sim para formar um técnico em química o qual teria por necessidade aprender ao longo da sua carreira docente à aplicar o seu conhecimento químico em sala de aula. (GALIAZZI, 2003; GONÇALVES; FERNANDES, 2010).

Diante do problema exposto, houve a necessidade de rever fatores da formação inicial de professores. Compreendendo que a formação docente não é algo que começa e acaba na graduação, mas sim uma caminhada contínua a qual se adquire e desenvolve conhecimento durante a prática docente e no confronto com as condições da profissão. (ALMEIDA, BIAJONE, 2007; ALVARADO-PRADA, FREITAS, FREITAS, 2010). Sendo assim, os cursos de Licenciatura tem o papel inicial de oferecer ações formativas de grande relevância para formação docente. Onde Oliveira e Silva (2009) corroboram que formar um professor de Química exige que:

[...] ao final do curso de graduação, o licenciado garanta bom conhecimento sobre Química e sobre como se ensinar Química, o que envolve muitos aspectos, pois para se ensinar algo de modo significativo é preciso transitar muito bem pela área da Química e pela área de Ensino de Química. (OLIVEIRA, SILVA, 2009, p.4).

Para isto, a formação inicial de professores deve contemplar uma série de aspectos que fazem parte da formação do bom professor, não consistindo em apenas uma formação conteudista, mas como diz Almeida e Biajone (2007) uma formação cultural, científica, pedagógica e disciplinar, onde estejam vinculadas à formação prática docente à uma teoria do ensino, as quais irão fomentar ideias, concepções e teorias que darão base às suas ações.

Logo, Heidelmann, Pinho e Lima (2017), afirmam ser necessário se atentar a validação deste processo formativo, já que os licenciandos terão em breve o seu papel invertido, ou seja, passando de alunos à professores da educação básica, a qual de acordo com o artigo 22 da LDB 9394/96 tem por “finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Haddad e Di Pierro (1994) vão além, segundo eles muitos destes professores acabam sendo convocados a atuarem na EJA, embora seja percebido que a maioria não se encontram qualificados para atuarem nesta modalidade. Arroyo (2006), afirma que esta desqualificação ocorre devido a existência de um pressuposto, molde único de formação, a qual todos os professores se encaixam.

Cabral e Viganó (2017) mencionam que embora a EJA esteja presente em documentos oficiais, como na LDB nº 9394/96, ainda sim se mantém como uma modalidade de ensino subjugada e sucateada. Sendo evidenciado essa concepção dentro da formação inicial de professores que atuarão na EJA, já que é “um ponto até agora em aberto, pois não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p. 17).

Machado (2008) assegura que o melhor jeito de se começar a enfrentar este problema é repensando os currículos dos cursos de licenciatura, a fim de que, desde a formação inicial o licenciando tenha contato com a modalidade de jovens e adultos. Porém, enquanto não é colocado em prática, Arroyo (2006) afirma que se têm em mãos o desafio de conceber esse perfil e construir a sua formação.

Com esse intuito, pesquisadores da área de processos formativos de educadores em EJA têm investido esforços na elaboração de atributos, os quais são mencionados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, como exigências formativas referentes à complexidade desta modalidade de ensino, sendo fundamental para a construção do perfil docente que irá atuar na EJA (BRASIL, 2000).

De acordo com a LDB nº 9394/96, artigo 37, a EJA é destinada à pessoas que não tiveram acesso ou concluíram o nível fundamental ou médio de ensino na idade apropriada. Desta forma, Arroyo (2006, p.22) afirma que o aluno da EJA “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com história, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia”.

Logo, é partindo da especificidade de cada aluno que são desenvolvidas as práticas docentes. Não mais pautadas em um modelo de pedagogia focada na criança, em que se levava em consideração um aluno que não falava, não tinha problemas nem interrogações e questionamentos, mas passando a um

aluno que traz experiências acumuladas ao longo da vida, tendo voz e interrogações, sendo necessário um novo pensamento pedagógico (CABRAL, VIGANO, 2017; ARROYO, 2006).

Além deste fato importante, Arroyo (2006) menciona que o docente que atua na EJA precisa ter um perfil mais amplo, já que esta se vincula há processos de emancipação que ocorrem em múltiplos espaços. Havendo momentos em que o educador precisará ser militante, outrora participar da alfabetização de seus alunos, além de lecionar disciplinas para alunos já alfabetizados.

Santos, Rodrigues Filho e Amauro (2016) relatam que a vontade do professor em superar os desafios também é algo essencial ao docente que irá atuar com a EJA, uma vez que precisará enfrentar o pouco tempo reservado à disciplina de Química, a ausência dos alunos em algumas aulas, além da falta de laboratório e de materiais didáticos. Portanto, o curso de licenciatura precisa estimular aos licenciandos a conhecer e aplicar diferentes metodologias visando sanar essas carências.

Um outro fator importante dentro da formação deste educador é o conteúdo a ser abordado em sala de aula, pois há um pressuposto de que esses alunos voltam às instituições de ensino, visando a entrada no mercado de trabalho, precisando apenas de uma educação rápida e fácil (CABRAL, VIGANO, 2017; MACHADO, 2008). Arroyo (2006, p.31) se opõe a essa ideia mencionando que é necessário criar um currículo de “conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza”.

Por conseguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) sugerem que a disciplina de Química seja ministrada de forma contextualizada, ou seja, relacionando o conteúdo químico com a vivência do aluno, tendo como objetivo a construção do conhecimento e a alfabetização científica (KATO; KAWASAKI, 2011; CHASSOT, 2003).

Para Lambach e Marques (2014) o único problema ao se trabalhar com a contextualização é a questão de qual contexto social são retirados os temas, já que o papel social da Química vai depender de como será abordado e a forma como os alunos irão receber e participar da aula. Uma vez que o ideal é que os

temas sejam escolhidos a partir do contexto social do aluno, centrando a aula na figura do discente.

Além da contextualização, as aulas experimentais também são de grande importância dentro do Ensino de Química, pois segundo Giordan (1999) estas despertam um forte interesse dos alunos pela disciplina, criando um caráter motivador e lúdico.

Lambach e Marques (2014) afirmam que é de suma importância que o educador desenvolva uma termo classificado por eles como formação permanente, a qual tem por ideia central a inconclusão, ou seja, uma aula não acaba após ser aplicada, mas após esse término inicia a reflexão crítica sobre a prática desenvolvida. Pois, de acordo com Freire (2010, p.39) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

3.3 O SUJEITO DA EJA

De acordo com a LDB 9394/96 o público alvo da modalidade EJA são alunos que não tiveram acesso ou continuidade ao ensino fundamental ou o ensino médio durante a idade apropriada. Arroyo (2007) corrobora a essa lei afirmando que não são quaisquer jovens e adultos, mas sim, jovens e adultos populares.

Uma das definições do adjetivo “popular” trazida pelo minidicionário Sacconi (1999, p. 534) relata ser alguém oriundo “do grosso da população”, sofrendo assim, processos de demarcação, segregação, estigmatização e exclusão. Pois, segundo Arroyo (2007, p 15) “como confiar com essas condutas, com essa cara, com essa roupa, com essa cara ameaçadora, mesmo tendo um nível de escolaridade? Desconfia-se não pela falta do título, mas porque pobre hoje não é confiável”.

Carreira (2014) vai além, em um artigo publicado por ela, é relatado que a maioria do público alvo da EJA, é constituído também por jovens e adultos negros. Tendo essa afirmação explicada a partir dos dados encontrados neste mesmo artigo na página 196:

1. das 821.126 crianças de 7 a 14 anos fora da escola, 512.402 são negras (Censo/ IBGE, 2010)
2. o número absoluto de pessoas analfabetas entre jovens negros de 15 a 29 anos é mais do que duas vezes e meia maior do que entre brancos (Censo/ IBGE, 2010);
3. em 2010, 55% de jovens brancos, de 15 a 17 anos, estavam cursando o EM o, enquanto o percentual de negros era de 41% (Censo/ IBGE, 2010);
4. dos jovens de 18 e 19 anos que concluíram o EM, 47% eram brancos e apenas 29% eram negros (Censo/ IBGE, 2010);
5. a frequência líquida no EM é 49,2%) maior entre os jovens brancos do que os negros (IPEA, 2008).

A partir destas informações é possível analisar que o número de jovens e adultos negros que são analfabetos e que frequentam ou já concluíram o EM é muito menor que a quantidade de alunos brancos, fazendo com que seja encontrado um aumento da população negra na EJA (CARREIRA, 2014).

Além destas características, Arroyo (2007) apresenta a realidade profissional de alguns destes jovens e adultos, expondo o trabalho informal como forma de sobrevivência de muitos. Não havendo assim uma segurança financeira nem uma configuração clara de trabalhador, pois “se estiver na época do alho, vende alho, se estiver na época de maçãs, vende maçãs, ou qualquer outro produto da safra” (ARROYO, 2007, p.8).

Essa instabilidade gerada pelo trabalho informal resulta em um assassinato da esperança em um futuro, já que se vive dando um jeito no presente. Sendo condenados a um estado chamado por Arroyo (2007) de permanente vulnerabilidade nas formas de viver, já que viver passa a ter o significado de comer, ter um salário e uns trocados. Enquanto “o lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações” (BRASIL, 2006, p. 15).

Silva (2010) menciona que esta modalidade educacional tinha como objetivos principais a erradicação do analfabetismo e a ampliação da escolaridade de pessoas adultas, sendo posteriormente aberto ao público jovens

também. Contudo, nas últimas décadas tem se percebido um grande crescimento do perfil juvenil dentro da EJA.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 127) esses jovens são alunos que tiveram conflitos na antiga trajetória escolar, carregando então o “estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação”. Tendo como principais motivos que os levaram a evadirem a escola anteriormente a necessidade de trabalhar, as experiências negativas na escolaridade anterior, a responsabilidade de cuidado na família e mudanças de bairro ou cidade (RIBEIRO, 2004).

Embora seja percebido um aumento no perfil juvenil do público da EJA, ainda se encontram alunos adultos e idosos dentro desta modalidade. Sendo pessoas casadas, que são pais e mães de família, e decidiram voltar em busca de uma maior qualificação profissional ou até mesmo em busca da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal (RIBEIRO, 2004).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa tem como público alvo alunos que já concluíram o curso de Licenciatura em Química do IFRJ - CDuC, formados entre 2012.2 - 2018.2.

Para isso, foi feito uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual segundo Neves (1996) busca compreender os fenômenos através de dados descritivos, sendo obtidos mediante o contato do pesquisador com o objeto de estudo. Além disso, a pesquisa qualitativa está diretamente ligada às pesquisas sociais.

Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) mencionam que essas pesquisas sociais podem ser divididas de três formas: pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas. Contudo, neste trabalho foi realizado uma pesquisa de caráter exploratório, a qual tem por objetivo uma primeira análise sobre o tema, permitindo um possível aprofundamento no futuro.

Para a obtenção dos dados, escolheu-se como técnica de coleta o uso de questionários, pois de acordo com Gil (1999, p. 128) estes têm como “objetivo o

conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.". Além de ter como ponto forte o anonimato do sujeito, a padronização das questões, o custo razoável e permitir deixar em aberto durante um tempo para que as pessoas possam pensar sobre as respostas a serem dadas (RIBEIRO, 2008).

Gil (1999) afirma que uma das grandes vantagens do questionário é poder atingir um grande número de pessoas que estejam dispersas em uma área geográfica através do envio pelo correio. Contudo com o avanço da tecnologia é possível criar, enviar e obter todos os dados do questionário de forma online. Desta forma, o questionário aplicado na presente pesquisa foi desenvolvido em uma página online do "Formulário Google".

Foram elaborados então dois questionários, um com foco nos egressos que cursaram a optativa EJA (Apêndice A) e outro com enfoque nos egressos que não cursaram a disciplina (Apêndice B). Ambos os questionários contam com onze perguntas comuns entre eles, se diferenciando por perguntas específicas ao seu público alvo.

Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), mencionam que a pergunta de um questionário é mais importante que a resposta, pois é a partir dela que se chegará ou não as respostas esperadas para a confecção da pesquisa. Sendo assim ao elaborar as perguntas tomou-se cuidado para que elas ficassem de forma clara e precisa, possibilitando uma única interpretação e não sugerindo respostas.

Para isso os questionários contam com perguntas abertas, as quais permitem uma liberdade a quem estivesse respondendo, mas também com perguntas fechadas, as quais limitam as respostas do egresso.

Além do cuidado com a formulação das perguntas, também teve-se cautela com a quantidade de questões em cada questionário, já que segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), este pode ser um fator que desestimula a pessoa a responder. Desta forma, o questionário de egressos que cursaram a disciplina conta com quinze questões, enquanto o de egressos que não cursaram conta com quatorze questões.

Para finalizar, atentou-se em adicionar junto a cada questionário um texto explicando a natureza da pesquisa, contendo o título, e o nome dos pesquisadores responsáveis.

4.1 COLETA DE DADOS

Os dados coletados foram obtidos através da aplicação de um questionário online, os quais foram enviados para os egressos através de e-mail, whatsapp ou pelo messenger. Para conseguir a listagem completa dos alunos que já haviam formado, foi solicitado uma listagem nominal desses alunos à Coordenação do Curso de Licenciatura em Química.

O questionário foi enviado para todos os egressos do *campus* (73 alunos) e junto foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), informando aos egressos a respeito da pesquisa.

Os questionários começaram a ser enviados e respondidos a partir do dia 22 de março de 2019, podendo ser respondido até o dia 13 de maio de 2019. Ao final deste prazo obteve-se um total de 50 questionários respondidos e prontos a realização da análise, sendo 32 de egressos que cursaram EJA e 18 de egressos que não cursaram EJA.

Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) trazem como um dos pontos negativos do questionário a falta de garantia que estes serão preenchidos, implicando na diminuição da amostra. Na presente pesquisa, 23 alunos não retornaram o contato, resultando na diminuição da amostra.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados discutidos abaixo são frutos de uma análise dos questionários respondidos pelos egressos do IFRJ - CDuC. Tendo autorização de todos, para que as respostas preenchidas pudessem ser utilizadas na produção deste texto.

Como já mencionado no percurso metodológico, foram elaborados dois questionários, onde um deles era voltado aos egressos que cursaram a optativa EJA, enquanto o outro focava nos que não cursaram esta disciplina.

Os participantes da pesquisa são nomeados a partir do questionário o qual responderam, podendo ser identificado como: participante que cursou a optativa EJA (PCEJA) e participante que não cursou a optativa EJA (PNEJA).

5.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Ambos os questionários contam com onze questões iguais e outras específicas ao seu público alvo. Por esse motivo, a discussão abaixo se iniciará pelas questões comuns aos dois públicos, seguida pelas perguntas específicas a cada questionário.

Vale ressaltar que embora essas questões comuns seguissem a mesma ordem em ambos os questionários, elas não possuem a mesma numeração, pois há perguntas específicas entre elas. Sendo assim, no texto abaixo elas serão enumeradas levando em consideração o total de questões iguais e a ordem que aparecem nos questionários.

1) Em que ano e em qual semestre você ingressou no curso de Licenciatura em Química do IFRJ - Campus Duque de Caxias? E quando você concluiu?

Ao decidir o público alvo e a ferramenta utilizada para coletar os dados da pesquisa, entrou-se em contato com a Coordenação do Curso de Licenciatura em Química do IFRJ - CDuQ, visando obter dados que pudessem mapear o período em que os egressos entraram e saíram da instituição.

Contudo, lembrou-se de um ponto negativo apresentado por Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), a incerteza de que todos os possíveis participantes irão cooperar com a pesquisa. Procedendo deste pensamento, o objetivo da primeira pergunta foi delimitar o período o período que os participantes da pesquisa concluíram o curso.

Nas tabelas 1 e 2 é possível constatar essas informações:

Tabela 1: Mapeamento dos egressos que cursaram a optativa EJA

Ano/semestre de ingresso na LQ	Quantidade de alunos que cursaram a disciplina EJA	Ano/semestre de conclusão de LQ
2009.1	1	2015.1
2009.2	2	2016.1 2017.2
2010.1	2	2015.2 2018.2
2010.2	1	2015.1
2011.1	3	2014.2 2018.1 2018.2
2011.2	1	2018.1
2012.1	2	2016.2 2017.2
2012.2	2	2018.1 2018.2
2013.1	3	2017.1 2018.2 2018.2
2013.2	6	2018.1 2018.1 2018.1 2018.2 2018.2 2018.2
2014.1	2	2017.2 2018.1
2014.2	3	2018.1 2018.2 2018.2

Fonte: Elaboração própria (2019)

Tabela 2: Mapeamento dos egressos que não cursaram a optativa EJA

Ano/semestre de ingresso na LQ	Quantidade de alunos que não cursaram a disciplina EJA	Ano/semestre de conclusão de LQ
2009.1	1	2017.2
2009.2	2	2015.1 2014.2
2010.1	2	2014.1 2014.2
2010.2	4	2015.1 2014.1 2014.1 2018.2
2012.1	1	2017.1
2012.2	1	2017.1
2013.2	1	2018.1
2014.1	1	2018.2
2014.2	1	2018.2
2015.1	1	2018.2

Fonte: Elaboração própria (2019)

Corroborando ao que foi citado por Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), em relação às falhas do questionário. Ao analisar as respostas dadas nesta pergunta, percebeu-se que houveram alunos que não colaboraram corretamente, invalidando assim a resposta dada.

Por esse motivo não foi possível fazer uma delimitação precisa dos participantes da pesquisa, mantendo os dados compartilhados pela Coordenação do curso, ou seja, egressos entre 2012.2 à 2018.2.

2) Durante a sua graduação, quais foram as disciplinas optativas que você cursou?

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Química do IFRJ - CDuC, um dos pré-requisitos para que o licenciando conclua o curso, é o cumprimento de 162 horas (12 créditos) de disciplinas optativas. Estas, são divididas da seguinte forma: quatro créditos de caráter pedagógico, quatro créditos de caráter específico e os outros quatro crédito são de livre escolha do discente (RIO DE JANEIRO, 2018).

Partindo desta exigência, a presente questão visava fazer um levantamento das unidades curriculares optativas cursadas, as quais foram ofertadas pelo campus Duque de Caxias e Nilópolis, além da quantidade de egressos que as cursaram durante o período da graduação.

As tabelas 3 e 4 apresentam informações sobre as disciplinas cursadas pelos egressos.

Tabela 3: Dados do questionário de egressos que cursaram a optativa EJA

Unidade Curricular Optativa	Quantitativo de egressos
Análise Orgânica 2	1
Biologia Geral 2	7
Cálculo 3	5
Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)	1
Cinema no Ensino de Química	1
Divulgação Científica na Formação de Professores	6
Direitos Humanos	8
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	32
Estereoquímica Orgânica	11
Física Geral 2	1
Gênero e Sexualidade na Formação de Professores	7
Geometria Analítica	3

Gestão em Educação	1
Introdução à Ciência dos Polímeros	15
Inclusão em Educação	9
Introdução à Radiação	1
Introdução à Química Quântica	3
Métodos Físicos Aplicados à Química Orgânica	2
Métodos Laboratoriais de Análise Físico-Químicas de Água e Solo	4
Psicologia Social e Educação: Interfaces Entre Dois Saberes	9
Química Ambiental	1
Química Verde	16
Teatro no Ensino de Química	6

Fonte: Elaboração própria (2019)

Tabela 4: Dados do questionário de egressos que não cursaram a optativa EJA

Unidade Curricular Optativa	Quantidade de egressos
Biologia Geral 2	4
Cálculo 3	5
Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)	1
Divulgação Científica na Formação de Professores	5
Direitos Humanos	3
Estereoquímica Orgânica	2
Gênero e Sexualidade na Formação de Professores	1
Inclusão em Educação	11
Introdução à Ciência dos Polímeros	15
Introdução à Química Quântica	1
Métodos Físicos Aplicados à Química Orgânica	2
Métodos Laboratoriais de Análise Físico-Químicas de Água e Solo	2
Psicologia Social e Educação: Interfaces Entre Dois Saberes	8

Química Verde	4
Teatro no Ensino de Química	1

Fonte: Elaboração própria (2019)

3) Quais foram as motivações para a escolha dessas disciplinas?

A terceira questão comum aos dois questionários visava analisar as principais motivações que levaram os egressos a escolha das disciplinas optativas cursadas por eles.

Figueiredo (2004) afirma que essa escolha se dá principalmente pela afinidade do licenciando com a disciplina, além da importância desta na formação, a organização da sua grade curricular e o docente que irá ministrar a disciplina.

No questionário dos egressos que cursaram a optativa EJA, obteve-se como resposta os seguintes tópicos: afinidade, interesse pelo conteúdo, horário, importância na formação, relação existente entre disciplina e projetos de pesquisas, cumprimento de créditos, pouca variedade de disciplinas optativas, didática do professor e estudo para o mestrado. Destacando respostas como:

PCEJA 2: “As disciplinas envolvendo orgânica foi por conta da afinidade com o conteúdo e pela importância dos métodos de análises que são muito utilizados.”

PCEJA 10: “Escolhi fazer Introdução à Radiação por fazer ic nessa área. As outras, foi uma junção do interesse no assunto e disponibilidade de horário.”

PCEJA 15: “Uma parte delas foi por serem as únicas disponíveis para se fazer nos dias livres na semana, mas boa parte foi por querer aprender mais sobre o tema das disciplinas.”

PCEJA 16: “Água e solo eu fiz por gostar muito dessa área “biogeoquímica”. E as outras duas para poder ter uma noção dos diferentes perfis de alunos que poderei encontrar ao longo da docência.”

PCEJA 17: “Aprofundar o conhecimento em disciplinas que não constavam na grade obrigatória e que me interessavam.”

PCEJA 23: “Me interessei pelos assuntos abordados e pela didática dos professores”

PCEJA 30: “Polímeros, Divulgação científica e Química Verde puxei por interesse em conhecer os assuntos. As demais foram por obrigação de cumprir créditos.”

Contudo, foi levantado também o fato de disciplinas, como a optativa Teatro no Ensino de Química, permitir uma melhor “*desenvoltura em sala de aula e perder um pouco da timidez.*” (PCEJA 2). Para Roque (2007), esta disciplina vem como uma forma de explorar o conhecimento químico dos estudantes e a forma como este é partilhado, explorando assim a criatividade, as expressões corporal e oral dos estudantes durante este momento.

Além da ocorrência da mudança de grade, que fez com que algumas disciplinas eletivas, como Cálculo III e Geometria Analítica, se tornassem optativas.

PCEJA 25: Algumas eram obrigatórias e se tornaram optativas posteriormente.

PCEJA 16: Geometria analítica era do currículo quando entrei e ficou como optativa.

Ao analisar os dados da tabela 3, percebe-se que a disciplina que atendeu o maior número de participantes foi a optativa EJA, com trinta e dois alunos. Porém, é importante ressaltar que nem todos que a cursaram, a escolheram por interesse pessoal, mas por fatores que os impulsionaram a essa escolha, como horário, cumprimento de carga horária e a pouca variedade de disciplinas optativas oferecidas no semestre. Pode-se confirmar através das respostas abaixo:

PCEJA 15: “Uma parte delas foi por serem as únicas disponíveis para se fazer nos dias livres na semana, mas boa parte foi por querer aprender mais sobre o tema das disciplinas.”

PCEJA 19: “Horário que poderia estar no IFRJ.”

PCEJA 24: “Algumas eram obrigatórias e outras se tornaram optativas. Motivação não houve, já que as opções para escolher as optativas eram poucas.”

PCEJA 15: “Algumas eram obrigatórias e se tornaram optativas posteriormente. As outras eu cursei pq eram as únicas opções de optativas no curso naquele momento.”

Contrapartida, é importante ressaltar que houveram alunos que mostraram interesse em cursar essa mesma optativa, demonstrando como

motivações para escolha a importância que a modalidade carrega, possível atuação e a afinidade. Destacando os trechos abaixo:

PCEJA 2: *“...A disciplina EJA foi para entender melhor a importância desta modalidade de ensino.”*

PCEJA 12: *“As pedagógicas foram por afinidade com o tema.”*

PCEJA 16: *“... E as outras duas para poder ter uma noção dos diferentes perfis de alunos que poderei encontrar ao longo da docência.”*

PCEJA 31: *“Sempre gostei de assuntos relacionados à educação inclusiva, e minha vó depois de mais velha voltou a estudar por essa época, então quis aprender um pouco mais como ensiná-la.”*

Já ao analisar as respostas dadas pelos participantes que não cursaram a modalidade EJA, percebe-se que foram levantados praticamente os mesmos tópicos. Sendo eles: afinidade, necessidade em cumprir créditos, mudança da grade, relação entre projeto e disciplina, interesse pelo conteúdo e importância na formação, mais uma vez reafirmando os motivos apresentados por Figueiredo (2004).

PNEJA 1: *“Algumas foram feitas por curiosidade e interesse em uma área que pouco conhecia mas me interessava, outras foram feitas para ajudar a construir bases mais sólidas em conteúdos que particularmente sentia que haviam fragilidades. E naturalmente poucas foram feitas pela necessidade obrigatória de completar créditos para minha formação.”*

PNEJA 6: *“As pedagógicas foram por obrigação, as específicas foram por interesse específico mesmo.”*

PNEJA 7: *“A de polímeros foi porque eu queria saber mais sobre a área; a educação foi por gostar bastante da área pedagógica e a de biologia foi por causa dos créditos mesmo.”*

PNEJA 9: *“...Cálculo III “virou” uma optativa enquanto eu estava cursando.”*

PNEJA 12: *“Na época estavam sendo ofertadas poucas disciplinas. Porém elas foram essenciais para minha formação como bolsista do PIBID e como professor.”*

PNEJA 14: *“Desenvolvimento de projetos e atividades que tinham haver com as disciplinas.”*

PNEJA 16: *“...pela necessidade de ter créditos para se formar, eram essas as opções. Ocorreu também mudança de grade, onde disciplinas*

obrigatórias passaram ser optativas, e nesse caso eu já tinha cursado (como obrigatória).”

Ao relacionar as tabela 2 e 4, percebe-se que grande parte dos egressos que não cursaram a optativa EJA, entraram no curso entre o período de 2009.1 à 2012.2, conseqüentemente as optativas mais cursadas por este público são: Inclusão em Educação, Introdução à Ciência dos Polímeros e Psicologia Social e Educação: Interface Entre Dois Saberes, as quais já eram ofertadas em 2013.1, 2012.2 e 2012.2, respectivamente.

Diferentemente destes dados, a partir da interpretação das tabelas 1 e 3, os participantes que cursaram EJA já estão mais divididos entre os períodos de 2009.1 à 2012.2 e de 2013.1 à 2014.2. Havendo assim, ainda uma grande quantidade de alunos que cursaram as optativas citadas acima, mas também um grande número de alunos cursando optativas mais “novas”, como as disciplinas Química Verde e Estereoquímica Orgânica, que passaram a ser ofertadas em 2015.1 e 2016.1, respectivamente.

Ao refletir sobre a resposta de um participante, PNEJA 8, que fez o seguinte relato, *“Na minha época foram as disciplinas ofertadas. Hoje vocês tem muitas opções bacanas e variadas.”*, e observando as tabelas 3 e 4, percebe-se a variedade de disciplinas optativas, tanto específicas, quanto pedagógicas, ofertada pelo curso nos períodos atuais. Sendo algo extremamente positivo, já que essa escassez era algo que vinha sendo criticado pelos alunos, como pode-se ver nas respostas abaixo.

PCEJA 24: “Algumas eram obrigatórias e outras se tornaram optativas. Motivação não houve, já que as opções para escolher as optativas eram poucas.”

PCEJA 15: “Algumas eram obrigatórias e se tornaram optativas posteriormente. As outras eu cursei pq eram as únicas opções de optativas no curso naquele momento.”

PNEJA 5: “Só tinham essas.”

PNEJA 9: “Poucas opções. Na época as disciplinas optativas não eram variadas...”

PNEJA 10: “Na época eram poucas disciplinas optativas que eram ofertadas e essas eram as únicas do semestre.”

PNEJA 12: “Na época estavam sendo ofertadas poucas disciplinas...”

PNEJA 15: *“Só eram oferecidas essas na minha época, sem muitas opções”*

PNEJA 16: *“Na época não havia muitas opções. E pela necessidade de ter créditos para se formar, eram essas as opções...”*

PNEJA 18: *“Na época era única optativa.”*

Além disso, ainda analisando as tabelas 3 e 4, chama-se atenção para as cinco disciplinas mais cursada entre os participantes, sendo elas: Educação de Jovens e Adultos, Inclusão em Educação, Química Verde, Introdução à Ciência dos Polímeros e Psicologia Social e Educação: Interface Entre Dois Saberes.

Entre elas é importante destacar que assim, como a optativa EJA, a disciplina Inclusão em Educação, tem como foco trabalhar uma das modalidades da Educação Básica. Onde é abordado conceitos “norteadores do processo de inclusão na educação, proporcionando ao aluno um espaço de reflexão sobre esta política no cotidiano da escola regular” (RIO DE JANEIRO, 2018). Contudo, a partir de uma reunião do Colegiado de Curso realizada em 22 de fevereiro de 2017, a disciplina Inclusão em Educação passou a ser obrigatória, entrando em vigor na matriz 2019.1 como disciplina do 7º período.

4) Na sua opinião, a disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA) deveria tornar-se obrigatória? Por quê?

Entre os cinquenta egressos que participaram da pesquisa, quarenta e dois (28 que cursaram a optativa e 14 que não cursaram) compreendem a importância que a disciplina EJA tem na formação docente dos licenciandos, já que todos os professores estão suscetíveis a atuar nessa modalidade algum dia. Chegando à conclusão que a disciplina deveria se tornar obrigatória, assim como a disciplina Inclusão em Educação, pois:

PCEJA 1: *A EJA é uma inclusão, já que é a educação voltada para um público que não cursou durante o tempo estabelecido pelo Estado, mas não é mencionado na disposição Educação Inclusiva, que se tornou obrigatório na nova grade e tbm não é mencionado em outras disciplinas que relatam a trajetória da educação no Brasil.*

PCEJA 12: *Porque turmas de EJA são uma realidade bem estabelecidas nas escolas brasileiras e apresenta um público bem diferente do EM regular. Eles possuem interesses diferentes, formas diferentes de aprender, tem que levar em consideração que muitos*

trabalham ou estão a muito tempo sem estudar... todas essas dificuldades devem ser levadas em consideração no planejamento da aula. Para que isso ocorra de maneira correta, os professores devem ser formados para atuarem nessa realidade.

PNEJA 2: Sim, porque é uma realidade do nosso país. Hoje às pessoas têm maior facilidade de acesso a educação e buscam concluir o ensino, dado que na época em que estavam cursando surgiram empecilhos, tiveram que se abster para trabalhar e portanto, se atentar a esse público é importante.

PNEJA 9: Sim. Nossa formação é muito voltada para o Ensino Médio regular, sem levar em conta que no mercado de trabalho vamos encarar turmas de nono ano, EJA, turmas compostas por alunos de diversas faixas etárias (como algumas turmas de técnico que eu trabalhei) e alunos com diversas características cognitivas. Uma disciplina de EJA tornaria a formação profissional mais completa.

A partir das respostas dadas pelos demais oito alunos (4 que cursaram a optativa e 4 que não cursaram), compreende-se que o licenciando que tem interesse em atuar nesta modalidade poderá optar pela optativa EJA para se aprofundar, já que ela já é vista em outra disciplina. Chegando assim à conclusão de que a modalidade não deve ser considerada obrigatória, mas sim continuar como optativa.

PCEJA 27: “Existem outras disciplinas que poderiam acrescentar muito mais o curso.”

PCEJA 29: “As pessoas que irão trabalhar nesta modalidade de ensino poderão buscar aperfeiçoamento posterior.”

PNEJA 3: “Ela já é abordada em um outra.”

PNEJA 15: “Prefiro que muitas coisas sejam discutidas para que todos tenham conhecimentos diversos e fique a par de muita coisa mas que cada aluno tenha a liberdade de escolher minimamente o que sente mais interesse.

5) Em algum momento da sua graduação você foi estimulado a pensar em alguma metodologia ou produzir algum material didático voltado para a modalidade de Jovens e Adultos? Se sim, você poderia discorrer um pouco sobre a experiência, mencionando a disciplina em que a atividade foi proposta?

Santos, Massena e Sá (2011) relatam em um de seus trabalhos, que durante o período de graduação a maioria dos licenciandos não são estimulados

a construir um conhecimento teórico e prático da modalidade EJA. Em alguns casos até saindo da graduação desconhecendo as especificidades desta modalidade.

Partindo desta teoria, optou-se em avaliar os estímulos realizados sobre o egresso durante a sua formação, levando em consideração a produção de algum material didático e a reflexão de uma metodologia, ambos com enfoque nos alunos da EJA.

Entre os trinta e dois egressos que cursaram a optativa EJA, apenas cinco mencionaram terem sido estimulados a produzir algum material para o público da EJA.

PCEJA 3: “Sim. Quando fiz a disciplina de estágio II, acompanhei a turma de Técnico de Segurança do Trabalho. Junto com a supervisora lecionei aula experimental voltada para o público presente. Material didático voltados especificamente para EJA não, apenas materiais didáticos de cunho geral.”

PCEJA 7: “Sim. Durante meu estágio 1, eu dei aulas pra turma de Nova EJA, nela eu falei sobre a função de óxidos e contextualizei com a questão da chuva ácida. Realizei um experimento com a turma no qual eles em grupos realizaram a queima do enxofre em um pote que dentro tinha uma flor. Nele eles puderam observar o efeito da chuva ácida e produziram um relatório sobre o experimento que além da descrição do mesmo deveria conter uma explicação sobre os efeitos do dióxido de enxofre no corpo humano.”

Um participante alegou ter feito um material didático que poderia ser utilizados na EJA, contudo não foi feito com foco nesta modalidade.

PCEJA 2: “Não, porém na disciplina de MEQ e QSA 2 foi necessário que cada aluno elaborasse um kit de experimentos, com experimentos utilizando materiais de baixo custo e envolvendo temáticas do currículo mínimo, foi o que mais se aproximou de um material para EJA, pois poderia ser utilizado tanto no EM quanto no EJA.”

Os demais vinte e seis participantes, mencionaram não terem sido estimulados em momentos nenhuma.

PCEJA 4: Material didático voltados especificamente para EJA não, apenas materiais didáticos de cunho geral.

PCEJA 5: *“Não que eu me lembre, desenvolvi muitos projetos e materiais didáticos mas nenhum voltado para EJA”*

PCEJA 15: *“Não, nem durante a disciplina de EJA e nem em outras disciplinas como em QSA ou estágio eu não tive esse estímulo para confecção de materiais voltados para essa modalidade.”*

Ainda dentro desta questão, ao dar a sua resposta uma das alunas criticou a falta de diálogo existente entre as disciplinas pedagógicas, justificando que uma melhor organização poderia contemplar as diversas modalidades da educação básica. Tendo este mesmo pensamento na fala de outro aluno.

PCEJA 11: *“Infelizmente. As disciplinas ditas como pedagógicas, quando eu cursei, não dialogam tanto entre si, o que impossibilitou, exemplos como este, no qual por exemplo, uma disciplina de química em sala de aula ser inserida em um contexto para EJA.”*

PCEJA 16: *“Também poderia existir especificamente “química em sala de aula para EJA””*

Houveram ainda outras duas respostas que foram dadas por dois participantes, e foram de suma importância para o levantamento de uma hipótese. Sendo elas as seguintes:

PCEJA 1: *“Sim, mas sob influência, como a EJA já era presente na minha vida acadêmica, durante a disciplina de PEQ fiz um projeto voltado pro público do PROEJA, mas isso foi uma escolha minha não um incentivo por parte do professor.”*

PCEJA 28: *“Não diretamente para EJA, todas as outras disciplinas me deixaram confortável para escolher o público alvo.”*

A partir de uma análise das respostas dadas no questionário da PCEJA 28, é percebido que além da optativa EJA, este participante nunca teve um contato com a modalidade EJA, diferente da PCEJA 1, que menciona ter feito uma iniciação científica voltada para o público PROEJA, conseqüentemente realizando muita leitura, reflexões e escrita sobre esta modalidade.

Sendo assim, quando ambos os participantes tiveram a liberdade em escolher um público alvo para desenvolvimento de um trabalho, apenas a que já atuou com a EJA escolheu, preferencialmente, esta modalidade.

Concluindo então, que assim como a PCEJA 28, talvez a maioria dos egressos que não tiveram um contato com esta modalidade, não a escolheriam como prioridade para uma futura atuação, seja como licenciado ou como

pesquisador, mas sim como algo optativo. Sendo esta ideia algo preocupante, mas reflexo de um currículo onde a modalidade EJA ainda sofre uma exclusão, por não ser explorada, nem estimulada pelos docentes.

Entre os dezenove alunos que não cursaram esta unidade curricular apenas quatro alunos mencionam terem sido estimulados a pensar em algo voltado para EJA, contudo, dois destes alunos não mencionaram qual foi a atividade e em qual disciplina.

PNEJA 1: “Durante meu Estágio III (no qual atuei em uma turma de EJA) fui estimulado a adequar mais minhas aulas de acordo com os alunos. Não sei se posso afirmar que desenvolvi uma metodologia específica para atendê-los mas tentei trazer para a aula assuntos que dialogassem com o conteúdo e com as experiências deles. Fugiu um pouco do método tradicional e conteudista que estava sendo utilizado na turma mas não sei se posso dizer que trabalhei de modo a atender as necessidades da turma especificamente. O conteúdo era funções orgânicas, desde de hidrocarbonetos (trabalhei com textos e modelos palpáveis) até funções oxigenadas (trabalhei com experimentos).”

PNEJA 9: “O único momento em que isso me foi proposto foi durante meu tempo no PIBID, e mesmo assim os trabalhos não eram direcionados para turmas de EJA. Hoje eu vejo que foi muito na “tentativa e erro” e sem leituras e debates das metodologias possíveis para esse público.”

Para Paredes e Guimarães (2012), o PIBID objetiva estimular a docência através de ações desenvolvidas em escolas públicas da educação básica por alunos de cursos de licenciaturas em conjunto com os professores dessas instituições e os docentes das universidades. Permitindo a construção de uma identidade profissional desde o início do curso.

O estágio supervisionado assim como o PIBID, também visa inserir o licenciando no seu futuro campo de atuação profissional, permitindo-o vivenciar as relações existentes entre aluno-professor, aluno-aluno, professor-professor e professor-escola, além de possibilitá-lo a pôr em prática os conhecimentos aprendidos ao decorrer da sua graduação (SILVESTRE, PLACCO, 2011).

6) Durante a graduação você teve a oportunidade de desenvolver algum trabalho em turmas de EJA? Se sim, discorra onde e um pouco sobre essa experiência?

Um fator importante na formação docente é o contato prático dos futuros professores com a sala de aula, pois, para Santos, Viana e Leal (2017) é durante este momento que o licenciando experimenta o ser professor, vivendo as suas angústias e as dos alunos, conhecem assim a realidade para além dos livros, textos e artigos.

Após a análise do questionário dos egressos que fizeram a EJA obteve-se um total de sete alunos que já tiveram contato com a modalidade EJA durante a graduação, já entre os que não cursaram esta unidade curricular o número de egressos foi de quatro.

Em todos os casos, este contato foi realizado a partir da disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado ou através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Santos, Viana e Leal (2017) afirmam que o estágio supervisionado na modalidade EJA tem um grande papel formador na vida docente do licenciando, pois, permite a ele conhecer na prática as especificidades desta modalidade.

PCEJA 2: "Sim, no estágio 1 e 3 trabalhei com turmas de EJA e no estágio 3 foi elaborado um projeto envolvendo experimentos, apresentações de trabalhos e um jogo didático. O *feedback* desse projeto foi bem positivo, pois os alunos foram bem participativos durante a execução do projeto e ficaram bem animados com essa maneira de entender o conteúdo."

PCEJA 10: "*Durante o estágio. Nesse período, eu vivenciei situações que já eram esperadas, como por exemplo, a dificuldade em trabalhar o conteúdo e o fato dos alunos chegarem cansados e desestimulados em sala de aula. Esse tipo de situação tinha impacto direto na preparação das minhas aulas, uma vez que não fazia sentido preparar aulas repletas de conteúdos e que demandassem um maior tempo de estudo.*"

PCEJA 15: "*Foi uma das melhores experiências e foi quando eu comecei a me interessar pela docência. A turma de EJA do nosso campus foi minha primeira turma de PIBID, então preparavamos aulas, materiais e dávamos aulas experimentais para a turma da professora Vanessa Nogueira que era a professora de Química da turma. Lembro que era um desafio porque nosso grupo era novo, era apenas nosso terceiro período da graduação e lidar com alunos mais velhos, que estudam a noite depois de um dia de trabalho era um desafio para trazer a atenção e contagiar eles durante as aulas. mas eles eram adoráveis, muito amigos e nós tínhamos uma ótima relação o que ajudava muito.*"

Ainda nesta questão uma aluna relatou algo totalmente negativo que chamou atenção e que volta a confirmar a teoria proposta por Santos, Massena

e Sá (2011), onde muitas vezes não há um estímulo para os licenciandos conhecer a modalidade EJA, podendo haver em alguns casos até o contrário.

PCEJA 11: *“Não. Embora tive interesse em fazer meu estágio em uma turma e a professora do período não tenha autorizado.”*

7) Após o término da graduação você já atuou na modalidade de jovens e adultos? Como foi a experiência?

Além do enfoque na vida acadêmica dos egressos, o questionário visou levantar o quantitativo de egressos que já atuaram na EJA após terem saído da graduação.

Entre os alunos que cursaram a optativa EJA apenas quatro alunos já tiveram contato com esta modalidade. Este contato se deu em escola regular no turno da noite, pré-vestibular social e projetos de educação popular.

PCEJA 3: *“Sim, atuo num projeto de educação popular. É uma experiência bastante positiva e enriquecedora na minha formação profissional e pessoal.”*

PCEJA 14: *“Somente no turno da noite, onde já foi possível perceber que a diversidade de contextos, vivências e objetivos demanda de um trabalho diferenciado ao realizado com uma turma de adolescentes do ensino regular com a mesma faixa etária.”*

PCEJA 16: *“Trabalho no PVS do Cederj e nossas turmas são separadas por idade. Na sala dos alunos mais velhos (adultos), os conteúdos são passados no ritmo deles. Às vezes um pouco mais lento, mas nada significativo. A grande vantagem é que a aula flui pois temos alunos interessados em aprender e que, por terem a vivência deles, compreendem os exemplos, participam dando relatos da vida pessoal. Fica bem legal.”*

PCEJA 31: *“Sim, peguei um contrato na Prefeitura de Duque de Caxias para preparatório e pre- militar. Foi incrível e desafiador, visto que a turma era mista (adolescentes e mais velhos). Acredito que me saí bem, os exemplos durante as aulas eram diferentes e muitos dos mais velhos participavam ativamente da aulas.”*

Já entre os egressos que não cursaram a optativa EJA, três alunos já atuaram nesta modalidade. Este contato ocorreu através do CEJA, NEJA e de turmas técnicas, a qual possuía um caráter variado de alunos.

PNEJA 8: “*Já atuei no CEJA pois atualmente sou professora do Estado e lá é educação semipresencial é bem diversificado, pessoas que estão muitos anos sem estudar e retornam com muita dificuldade, então é um jogo de cintura, e trabalhava com listas de exercícios mas o conteúdo é só aprendido para a prova e nada mais.*”

PNEJA 9: “*Já atuei dando aula em turmas de técnico (com alguns alunos mais velhos e que estavam fora da escola há bastante tempo.), mas não em uma turma de EJA propriamente dita.*”

PNEJA 16: “*Ao assumir minha matrícula no Estado, fui alocado em duas turmas de NEJA. Precisei replanear minha aulas para esse público, pois havia muitos alunos afastadas da escola à 5 anos ou mais. A linguagem, os exemplos utilizados em sala de aula também precisavam ser bem planejados.*”

Analisando os relatos acima é possível comprovar a ideia de Haddad e Di Pierro (1994), onde mencionam que muitos professores que atuam na EJA são leigos no assunto. São professores que atuam no ensino regular e são convocados a atuarem na EJA, precisando assim ter um “jogo de cintura” e começar a aprender e a adaptar os materiais.

8) Ainda em relação à questão anterior, se atuou na modalidade, você encontrou alguma dificuldade no momento da prática? Se sim, qual(is)?

De acordo com Arroyo (2006), durante o período de formação inicial, o licenciando é estimulado a construir uma teoria pedagógica focada na infância. Onde na maioria dos casos o aluno é visto como quem não fala, não tem problemas, não tem interrogações, nem questionamentos.

Ao começar a atuar na EJA o docente precisa ser capaz de construir uma nova teoria pedagógica, focada em sujeitos que têm voz, que têm questionamentos, problemas e que participam do processo de formação (ARROYO, 2006).

Por esse motivo, o docente precisa muitas vezes parar e repensar a sua metodologia, desenvolvendo atividades que vise explorar as especificidades desta modalidade.

Além disso, ainda é necessário compreender que o aluno da EJA é muitas vezes está tomado por um sentimento de vergonha, por voltar a estudar após anos afastados (RIBEIRO, 2004).

Sendo assim, o docente acaba encontrando inúmeras dificuldades que precisam ser superadas, como a adequação da linguagem e dos exemplos, o fato de ser mais novo que alguns alunos, a adaptação de exemplos e entre outros. (Isto se explicita nas falas a seguir)

PCEJA 3: “O maior desafio foi adequar a linguagem científica para o aluno da EJA.”

PCEJA 16: “Quando entrei pela primeira vez em sala de aula com eles, tive medo de não me respeitarem, ou não acreditarem na minha capacidade por eu ser mais nova/da mesma idade. Mas depois tudo fluiu, e agora sei que cada um tem algo para passar pro outro. Vivemos trocando experiências. A cada ano eu aprendo lições diferentes para incluir nas minhas aulas.”

PCEJA 31: “Logo de início foi um baque, mas por nunca ter tido contato mesmo. Ah! Alguns alunos mais velhos assim que cheguei não queriam/gostavam de mim por me acharem muito nova, e é aquele negócio né? Os mais velhos costumam não ficar muito abertos a pessoas mais novas. Depois fluiu, peguei a confiança deles é tudo foi incrível.”

É importante realçar a fala do PCEJA 16, quando cita que: *“vivemos trocando experiências. A cada ano eu aprendo lições diferentes para incluir nas minhas aulas”*. É relevante entender pra quem são as aulas, ou seja, em quem elas são centradas, pois, à medida que a aula se aproxima do cotidiano do aluno ele passa a ser um ser ativo no processo de ensino-aprendizagem (ARROYO, 2006).

Já entre os egressos que não cursaram a optativa EJA foi encontrado exemplos muito parecidos com os citados pelos egressos que cursaram a EJA.

PNEJA 16: “Precisei adequar minha linguagem, meus exemplos. E principalmente as avaliações, onde buscava ser o mais direto possível nas perguntas, pois muitos tinham dificuldades na interpretação das questões. Outra dificuldade encontrada foi o conteúdo a ser trabalhado. Ao conhecer a turma percebi que alguns assuntos seriam muito complexos em abordar (precisei simplificar) e não conseguir finalizar todo o que era programado.”

9) Você se sente preparado para atuar na EJA? Por quê?

Ao analisar as respostas dos egressos que cursaram a optativa EJA, percebe-se que doze alunos se sentem preparados para atuarem na EJA, enquanto nos egressos que não cursaram a disciplina, seis alunos se

consideram preparados para atuar na EJA. Os demais se dividem entre “não” ou “não sabem”, contudo a justificativa é a mesma para ambos os grupos, o fato de não terem tido nenhum contato com a modalidade.

PCEJA 22: *“Não me sinto preparada, porque é muito difícil ter que simplificar a química e muitas vezes não sei como fazer, a fim de alcançar esse público.”*

PCEJA 24: *“Sim. Apesar de cada turma ter suas especificidades, a disciplina de EJA me preparou para algumas situações mais ao se trabalhar com esse público.”*

PCEJA 26: *“Um pouco. Acho que seria um desafio devido a heterogeneidade da turma. Mas acho que a disciplina de EJA ao menos me deu conhecimento para saber por onde começar.”*

PNEJA 16: *“Não sei. Por ter feito o estágio e aplicado o meu trabalho de conclusão de curso nas turmas de Eja, talvez eu esteja. Mas se eu for pensar na base teórica que eu aprenderia se tivesse cursado a disciplina, acredito que eu não esteja. De qualquer forma, as turmas de Eja que já participei, mesmo que por pouco tempo, foram muito acolhedoras e foi muito bom trabalhar com essas turmas.”*

PNEJA 7: *“Atualmente sim, pois ao longo dessa minha trajetória profissional eu passei por turmas que apresentam o perfil bem próximo ao EJA.”*

PNEJA 12: *“Mais ou menos. Hoje tenho um pouco de experiência e maturidade para conseguir administrar um tempo para preparar atividades para o público.”*

10) A EJA é, para você, um possível campo de trabalho e pesquisa? Justifique.

Desta maneira uma das perguntas do questionário visava analisar a quantidade de alunos que tem a EJA como um possível campo de trabalho, encontrando entre os egressos que cursaram a optativa EJA vinte e dois que pensam na EJA como um possível campo de trabalho no futuro. Os demais dez egressos sinalizam interesse na área da pesquisa, não se interessando assim pela EJA.

Já os egressos que não cursaram EJA tem um total de doze egressos que pensam em seguir na área futuramente, enquanto os outros seis também pensam em seguir na área acadêmica.

11) Você poderia descrever qual o significado da modalidade EJA para você?

A EJA é vista por grande parte dos alunos como uma modalidade da educação básica destinadas a jovens e adultos que não conseguiram concluir os estudos na idade apropriada. Por esse motivo, eles retornam às salas de aula visando a conclusão do EF ou EM.

PCEJA 2: “É uma modalidade de ensino que permite alunos que por algum motivo durante sua vida pararam de estudar e depois de algum tempo decidiram retornar.”

PCEJA 15: “EJA significa para mim uma modalidade de ensino que trabalha em prol das pessoas que não tiveram oportunidade de estudos no momento certo da vida. Devido a isso, esse nível de ensino precisa adaptar linguagens, metodologias e conteúdos de modo a aproveitar os anos de vida que cada aluno já viveu.”

PNEJA 8: “O EJA é uma oportunidade de pessoas que, por diversos motivos, não puderam concluir seus estudos em idade compatível de retornar a ativa e buscar melhores condições de vida. Nós temos um papel importante na formação desse grupo.”

Alguns participantes relatam enxergar a modalidade como forma de inclusão, a qual para Selau, Kronbauer e Pereira (2010) não é só inserir os alunos em sala de aula, mas possibilitar a estes uma construção do conhecimento e a interação com os demais presentes em sala.

PCEJA 10: “Ensino inclusivo, no qual nos possibilita ter troca de experiências e conhecimentos por meio do ensino com pessoas de diferentes faixas etárias.”

PCEJA 26: “O significado seria de inclusão. Uma modalidade que inclui pessoas que de alguma forma não puderam terminar seus estudos e com muita coragem e determinação estão tentando novamente, é uma modalidade que mostra que eles têm um lugar, que eles importam, e que eles conseguem, mesmo com trabalho, filhos e outros obstáculos é possível aprender.”

PNEJA 5: “Vejo como uma possibilidade de incluir novamente estas pessoas que foram deixadas a margem da educação.”

Além disso, ao se atentar para o final do relato do PCEJA 26, atrelado ao relato do PCEJA 25, “Força de vontade. Pois após n motivos para pausar os estudos, pessoas com diferentes histórias voltam a sala de aula sonhando com um futuro melhor.”, é percebido que os alunos são visto como pessoas determinadas, que embora tenham passado por diversos problemas, retornam às escolas em busca de uma realização pessoal.

Como mencionado por Arroyo (2006), haverá momentos em que o professor da EJA precisará ser militante, já que a EJA também é um campo político. É um direito aos alunos que não tiveram a oportunidade no tempo certo. Sendo vista desta forma por alguns participantes.

PCEJA 3: *“É a modalidade que me ensinou sobre militância na educação.”*

PCJA 20: *“A EJA é muito importante para aqueles querem terminar os estudos e não tiveram a oportunidade de concluir no tempo que era previsto, digamos assim. Então, como professora, é muito gratificante ver que mesmo depois de tantos anos sem estudar ou devido motivos pessoais tiveram que interromper os estudos, algumas pessoas querem voltar a aprender, lutam pelo seu direito à educação.”*

Contudo, percebe-se que grande parte dos participantes entendem esse direito que os alunos têm, mas enxergam a modalidade como uma oportunidade. A qual é definida pelo minidicionário saconni (2009, p. 494) como uma “circunstância favorável ou adequada, uma chance” e não um direito defendido por lei

PCEJA 6: *“Uma oportunidade de formação aos que não puderam concluir durante a adolescência.”*

PCEJA 10: *“Já para o professor, a EJA é uma oportunidade de contribuir na formação de indivíduos, oferecendo meios que permitam aos seus alunos desenvolverem pensamentos críticos e reflexivos, devolvendo-os à dignidade.”*

PCEJA 12: *“Quando penso em EJA penso em segunda chance, em recomeço. A oportunidade de várias pessoas receberem a educação que lhes foi negada pelas adversidades da vida. Uma forma de buscar algo melhor ou uma simples realização pessoal.”*

PCEJA 16: *“É uma oportunidade para quem não conseguiu completar o E.M., sem julgamentos. Todos têm direito à educação. Cada um tem sua história, seu tempo de aprendizado. Eu como professora só posso ajudar meus alunos a alcançar os objetivos deles. Não importa se vai demorar 10min ou 1 hora. O importante é chegar lá”*

PCEJA 21: *“É uma modalidade que oportuniza pessoas que não puderam concluir seus estudos no tempo ideal a voltarem e terem acesso à educação e ao conhecimento, que os farão cidadãos conscientes, críticos e cientes de suas responsabilidades e importância na sociedade.”*

PCEJA 27: *“Educar pessoas que não quiseram ou puderam estudar no tempo certo. E dar oportunidade para que eles possam recuperar o tempo perdido.”*

PNEJA 7: *"É dar a oportunidade de estudar a muitas pessoas que por algum motivo não puderam. A maioria dos alunos de Eja não sonham com uma Universidade ao algo assim, mas é uma grande honra poder ver adultos que apesar das dificuldades enfrentadas não desistiram dos estudos."*

PNEJA 14: *"O Ensino de Jovens e Adultos é uma nova oportunidade de produção de conhecimentos e socialização para aqueles que não conseguiram concluir os estudos no tempo adequado por algum motivo."*

5.2 QUESTÕES ESPECÍFICAS AO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS QUE CURSARAM A OPTATIVA EJA

5) Quais assuntos você lembra terem sido trabalhados durante a disciplina de EJA?

De acordo com Darido (2005), o termo conteúdo ainda é utilizado para ditar o que se deve aprender em uma relação existente entre conhecimentos das disciplinas referentes a nomes, conceitos e princípios,

Sendo assim, ao se referir aos conteúdos engloba-se conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras e entre outros. Objetivando uma assimilação ativa e a aplicação destes.

De acordo com o Ementário das Unidades Curriculares Obrigatórias e Optativas (2018) do IFRJ - CDuQ, os conteúdos a serem abordados na optativa EJA são: Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; Fundamentação legal da Educação de Jovens e Adultos; A formação do Educador de EJA; Mecanismos de exclusão e reprodução social e a escola; A lógica da inclusão e as práticas emancipatórias de jovens de adultos na atualidade.

Segundo os alunos os temas trabalhados durante as aulas foram: a história da EJA no Brasil, legislação, currículo, o perfil do aluno da EJA, a importância dos conhecimentos adquiridos pelo aluno, didática, a formação docente, mecanismos de exclusão e avaliação. Podendo então avaliar que os conteúdos previstos na ementa tem sido trabalhado durante as aulas.

6) Você considera que o conteúdo abordado nesta disciplina foi eficiente para permitir ao licenciando atuar na modalidade de jovens e adultos? Explique.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica os cursos de licenciatura devem preparar os licenciandos para atuarem em diferentes etapas e modalidades da educação básica, permitindo-o conhecer as especificidades de cada uma.

O curso de Licenciatura em Química do IFRJ - CDuC tem em seu currículo a disciplina obrigatória HPLE, a qual em algum momento da disciplina aborda as especificidades históricas, políticas e legais da EJA. Além desta unidade curricular o curso também oferece a optativa EJA, a qual segundo o Ementário das Unidades Curriculares Obrigatórias e Optativas (2018), o objetivo desta disciplina é “promover o estudo de temas sociais, políticos e econômicos da atualidade, que se destacam na Educação de Jovens e Adultos”.

Partindo da exigência das Diretrizes Curriculares e analisando o Plano de Unidade Curricular da disciplina EJA, visou-se avaliar se o conteúdo abordado nesta disciplina permite aos licenciandos atuarem na EJA.

Ao realizar uma análise das respostas dadas a esta pergunta no questionário, conclui-se que entre os 32 egressos que cursaram esta unidade curricular, 22 alunos relatam que o conteúdo abordado foi eficiente.

PCEJA 3: “Sim. A disciplina discutiu questões que envolvem a modalidade, buscando discutir a demanda pedagógica do público. Atuo em projeto social cujo público é o perfil da EJA, e acredito que a disciplina foi relevante para a minha formação. A disciplina não garante tudo da formação, mas dá oportunidade para o aluno fazer diferente em sala de aula.”

PCEJA 11: “Sim. Claro que com a convivência do dia a dia você aprende mais através da vivência. Mas a disciplina foi de uma forma bem completa.”

Entre os 5 alunos que não consideraram o conteúdo totalmente eficaz, o principal motivo está no caráter teórico que disciplina carrega. Segundo eles, há a necessidade de uma parte prática da disciplina, onde possa haver um contato com os alunos desta modalidade.

Para Pimenta (2002), a formação docente não se constrói apenas por um acúmulo de cursos, de conhecimento ou técnicas, mas também a partir de uma reflexão crítica da prática.

Partindo deste pensamento, uma forma de sanar a crítica feita a disciplina EJA, seria realizar o que é dito por Machado (2008), ou seja, repensar os currículos dos cursos de licenciatura. Fazendo com que uma das três disciplinas de Estágio Supervisionado possam ser focados na modalidade EJA, pois segundo Santos, Viana e Leal (2017), o Estágio Supervisionado em EJA permite ao licenciando vivenciar e experimentar as especificidades desta modalidade.

PCEJA 2: “Não. É uma disciplina de extrema importância sim, porém para atuar na modalidade de jovens e adultos acho que um pequeno período de estágio durante a disciplina ajudaria muito.”

PCEJA 8: “Acredito que apenas a prática associada a teoria é eficiente. Como a disciplina ofertou apenas teoria, não foi completa. Porém não posso negar que abriu meus olhos para essa questão, de modo a não ignorá-la caso um dia me surgir a necessidade de lidar com esse público.”

PCEJA 15: “Não porque foi uma disciplina muito teórica, estudamos como esse assunto aparece e se desdobra no âmbito político mas não houve nenhum momento de aplicação e praticidade, de como lidar com esse público e essa modalidade, mesmo que fosse apenas em forma de projeto.”

PCEJA 17: “Acredito que a disciplina de EJA não te credencia a trabalhar nesta área, ela apenas relata e explica o funcionamento dessa modalidade. Não que a disciplina tenha sido mal ministrada, apenas acho que é necessário vivenciar o trabalho na modalidade para ser capaz de atuar nela.”

Os demais egressos consideraram a disciplina como uma base, algo introdutório, que precisaria de mais disciplinas para um melhor desenvolvimento da modalidade.

PCEJA 1: “Mais ou menos, foi um ótimo início e introdução para o que é a EJA e como ela se insere na educação básica e sua trajetória, entretanto minha primeira bolsa de IC teve como tema o PROEJA o que me mostrou a maior dificuldade enfrentada por esse público, e que não dá pra ser aplicado em um semestre.”

PCEJA 20: “Mais ou menos, acho que uma única disciplina voltada para esse público não é suficiente para trabalhar nessa modalidade.”

PCEJA 25: “Foi uma base, mas muita coisa aprende-se apenas na prática. Os desafios práticos são muitos.”

7) Durante o período em que você cursou esta disciplina você participou de alguma outra atividade relacionada à EJA? Se sim, qual(is)?

Lacerda et al (2008), apresentam os eventos científicos como espaços que possuem uma forte inclinação para a construção de novos conhecimentos, já que o seu intuito é reunir profissionais e estudantes visando a troca de conhecimento e informação atualizadas pelos participantes.

Além disso, estes mesmos autores mencionam que os eventos científicos fazem parte da comunicação informal da ciência, ou seja, a comunicação é de curta duração, se manifestando geralmente através da fala e sem um registro oficial.

Entendendo-se a importância que os eventos científicos tem dentro da formação inicial do licenciando, visou-se levantar a quantidade de egressos que participaram de algum evento científico relacionado a EJA, durante o período em que cursava a optativa.

Entre os 32 egressos que participaram do questionário, apenas 6 alunos participaram de algum evento científico.

PCEJA 1: “Como mencionado, eu fui bolsista do PIBICT cujo orientador foi o Jupter e o projeto era sobre o PROEJA, tbm participei do I Campeja.”

PCEJA 10: “Sim. Uma palestra realizada em sala de aula (Não lembro o nome da palestrante).”

PCEJA 21: “Sim, fui a uma roda de conversa sobre esse tema na UFRJ, campus Praia Vermelha.”

5.3 QUESTÕES ESPECÍFICAS AO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS QUE NÃO CURSARAM A OPTATIVA EJA

5) Por qual(is) motivo(s) você não fez a disciplina optativa de EJA?

Um fator importante a ser entendido e discutido é a motivação que levou o egresso a não cursar a optativa EJA. Sendo assim, a pergunta trazia cinco possíveis motivações para que o participante pudesse escolher a que mais se encaixavam, além da opção “outros”, onde ele poderia se manifestar.

Na tabela 3 é possível encontrar os dados obtidos a partir da análise do questionário:

Tabela 5: Motivações que levaram a não cursar a optativa EJA

Motivações	Quantidade de egressos
Os horários não eram compatíveis	7
Disciplina não ter sido ofertada	8
Não vejo como disciplina de tema importante para a minha formação	0
Falta de interesse	2
Não tenho interesse de atuar na modalidade	1
Outros	0

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

De acordo com listagem de egressos fornecida pela Coordenação do curso de Licenciatura em Química, ao final do 2º semestre de 2013, o curso havia formado um total de 9 alunos. Contrapartida a disciplina optativa EJA só passou a ser ofertada a partir do 1º semestre de 2014, impossibilitando assim, que estes egressos pudessem optar por esta disciplina.

Esta informação pode ser ratificada ao avaliando a tabela 3, onde o maior número de egressos que não cursou esta unidade curricular, apresenta como motivo a disciplina não ter sido ofertada.

A segunda motivação com maior número de participantes é a questão do horário não ser compatível. Pois, segundo Figueiredo (2004), um dos principais motivos que levam os alunos a escolher uma disciplina optativa é a organização da sua grade curricular, ou seja, o horário das disciplinas.

Outro fator que merece um importante destaque é que entre os 18 egressos que não cursaram a disciplina, apenas 3 escolheram por não cursá-la. Os demais foram por motivos de horário ou a disciplina não ter sido ofertada.

Além disso, é válido chamar atenção para a opção “não vejo como disciplina de tema importante para a minha formação”, onde nenhum dos egressos optou por essa, demonstrando que todos têm noção da importância da disciplina na formação.

6) Você acha que esta disciplina fez falta na sua formação? Justifique.

Entre os alunos que optaram pelas opções “não” e “não conseguem opinar”, mencionaram que as escolheram pelo fato de não terem atuado na modalidade, logo não conseguem mensurar se realmente fez falta na formação. Diferente de alguns alunos que optaram pelo “sim” e já sentiram esta carência na prática:

PNEJA 1: *“Sim. Eu vejo a disciplina de EJA como uma importante ferramenta para auxílio na prática nessa modalidade devido as particularidades desta. Eu não cursei a disciplina porém atuei em uma turma de EJA durante meu estágio obrigatório curricular, e **acredito que pela falta de experiência e do completo desconhecimento das particularidades da modalidade na prática eu tive dificuldades na mediação das atividades.**”* (Grifo do autor)

PNEJA 7: *“Sim. Quando eu fiz as disciplinas de estágio peguei uma turma de Eja e acho que **se eu tivesse feito a disciplina teria me saído melhor na hora de pensar as propostas de aula.**”* (Grifo do autor)

PNEJA 10: *“Sim, pois hoje possuo turmas que apresentam esse perfil e as vezes **não sei como lhe dar.**”* (Grifo do autor)

PNEJA 14: *“Sim. Trabalhei em um preparatório por 5 anos onde todo ano era formado uma turma com alunos mais velhos, que deixaram de estudar a muito tempo, e **encontrar o ritmo certo e os conteúdos necessário para essa turma foi um desafio.**”* (Grifo do autor)

De acordo com Abreu Junior, Rodrigues e Penco (2016), a carência de conhecimento da modalidade EJA, decorrente da ausência de uma disciplina teórica de Educação de Jovens e Adultos, acarreta uma fragilidade na formação inicial do licenciando.

Esta, pode ser vista nos discursos grifados acima. Onde os egressos expõem a existência de uma dificuldade em elaborar uma atividade ou refletir no ritmo e no conteúdo a ser abordado em sala. Tendo como uma das principais consequências desta fragilidade a evasão de alunos em turmas de EJA (ABREU JUNIOR, RODRIGUES, PENCO, 2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, compreende-se que embora disciplina EJA tenha sido a optativa mais cursada entre os participantes da pesquisa, nem todos a escolheram como primeira opção, mas foram impulsionados a cursá-la por fatores externos. Entretanto, é importante ressaltar que grande parte dos alunos que a cursaram consideraram o conteúdo eficaz, alegando apenas a falta da parte prática na disciplina. Sendo esta a principal crítica dos alunos que não consideraram o conteúdo eficaz.

Além disso, ficou perceptível que não há um estímulo por parte das disciplinas pedagógicas, em incentivar ao licenciando a pensar em uma metodologia ou algum material para esta modalidade. Consequentemente não havendo muito contato prático entre licenciandos e a EJA, apenas através das disciplinas de Estágios Supervisionados, as quais são escolhas dos alunos, e do PIBID.

Sendo assim, grande parte dos alunos não se sentem preparados para atuar nesta modalidade, embora a grande maioria dos participantes mencione a possibilidade de um futuro trabalho nesta modalidade.

Este despreparo pode ser visto no baixo quantitativo de egressos que já atuaram na EJA, e a dificuldade que encontraram em preparar uma metodologia/material didático para esse público. Partindo deste conjunto de resultados, entende-se que o curso ainda desdém da modalidade EJA do seu currículo, não preparando completamente um licenciado para atuar na modalidade.

Por esse motivo, se torna necessário repensar o currículo do curso, convertendo a optativa EJA para obrigatória e reformulando disciplinas de Estágio Supervisionado e Química em Sala de Aula, visando inserir a modalidade EJA, para que o aluno possa ter um contato teórico e prático com esta modalidade durante a graduação e assim gerando um licenciado completo a atuar nesta modalidade.

7 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABREU JÚNIOR, J. M., RODRIGUES, M. G., PENCO, V. S. N. Inserção da EJA no currículo da LQ: uma proposta de pesquisa-ação na formação de professores. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 18., 2016, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 2016.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios os para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALVARADO-PRADA, L.E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte:Autêntica / SECAD-MEC / UNESCO, 2006.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**. v.1, n. 0; ago. 2007.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Disponível em: Fevereiro de 2019.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: Fevereiro de 2019.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: Fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Avaliação Nacional da Alfabetização. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 02/04/2019

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB n.11/2000. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>>. Acesso em: Fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 29/04/2019

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – concepções e diretrizes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29/04/2019

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 29/04/2019

_____. Ministério da Educação. Projeto Pedagógico de Curso. p. 1-73, 2019.

_____. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA: Caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em abril de 2019.

CABRAL, A.; SILVA, C. L. M.; SILVA, L. F. L. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia**. João Pessoa, v. 31, p. 35-41; dez., 2016.

CABRAL, P.; VIGANO, S. M. M. Políticas públicas em educação para formação de professores na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**. v.2, n. 1, p. 201-220; jul., 2017.

CARREIRA, D. Gênero e raça: A EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI, R. J.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (Orgs.). **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014, p.195- 230.

CHAER, G.; DINIZ, R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**. Araxá, v.2, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHASSOT; A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. nº 22, p. 89-100; 2003.

DARIDO, S. C. Educação Física escolar: o conteúdo e suas dimensões. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. (Org.) **Pedagogia cidadã: cadernos de formação – Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007. p. 59-70.

FAVERI, D. B.; PETTERINI, F. C.; BARBOSA, M. P. Uma avaliação do impacto da política de expansão dos Institutos Federais nas economias dos municípios brasileiros. **Planejamento e Políticas Públicas**. n.50, p. 125-141; jan.-jun., 2018.

FERRARI, S. C.; AMARAL, S. O aluno de EJA: jovem ou adolescente? **Revista ALFASOL**. São Paulo, p. 1-7; 2005.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais em relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 89-111, jan-abril 2004.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010

GALIAZZI, M. C. Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Unijuí, 2003.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORDAN, M.; O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**. n. 10, p. 43-49, nov. 1999.

GONÇALVES, F. P.; FERNANDES, C. S. Narrativas acerca da prática de ensino de química: um diálogo na formação inicial de professores. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 2, p. 120-127, 2010.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.; **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

_____. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 108-125, 2000.

HAGE, S. M. Educação de jovens e adultos, analfabetismo e compromisso social: análise da experiência educativa do projeto alfabetização cidadã na transamazônica. UFPA, 2001. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/GT9.PDF>>. Acesso em 02/05/2019.

HEIDELMANN, S. P.; PINHO, G. S. A.; LIMA, M. C. P.; Caminhos e descaminhos da formação docente: uma análise dos projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Química no Rio de Janeiro. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n.3, p. 261-267, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por amostragem de domicílios – 2014. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/default.shtm>>. Acesso em: 15/05/2019

KATO, K.S.; KAWASAKI, C. S.; As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência e Educação**. v. 17; n.1; p. 35-50; 2011.

LACERDA, A. L.; WEBER, C.; PORTO, M. P., SILVA, R. A. A importância dos eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de biblioteconomia. **Revista ACB**. Florianópolis, v.13, n.1, p.130-144, jan./jun., 2008.

LAMBACH, M.; MARQUES, C. A. Estilos de pensamento de professores de Química da educação de jovens e adultos (EJA) do Paraná em processo de formação permanente. **Revista Ensaio**. v.16, nº 01, p.85-100, jan-abr 2014.

LIMA, F. B. G.; **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política**. 2012, 179 p. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2012. p. 36-43.

MACHADO, M. M.; Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**. v.2, nº2-3, p. 161-174, dez/jan 2008.

MARTINS, S. A. J.; CZERNISZ, E. C. S.; Ensino médio/educação profissional: a serviço de quem? Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_suzeti_aparecida_juliani_martins.pdf> Acesso em: 14 de março de 2019.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. Projeja: entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, v. 2, 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v. 1, n. 3. 2º sem. 1996.

OLIVEIRA, L. A. A.; SILVA, C. S. Formação inicial de professores de química: formação específica e pedagógica. In: NARDI, R. org. **Ensino de ciências e matemática**, I: temas sobre formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, cap. 3, p. 43-57, 2009.

PAREDES, G. G. O.; GUIMARÃES, O. M. Compreensões e significados sobre o PIBID para a melhoria da formação de professores de Biologia, Física e Química. **Química Nova na Escola**. v. 34, n 4, p. 266-277, nov. 2012

PIMENTA, S. G. Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. 2002

RIBEIRO, E. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidências, olhares e pesquisa em saberes educacionais**. Araxá, v. 4, n. 4, p. 129-148. 2008

RIBEIRO, V. M. Traçando o perfil de alunos e professores da EJA. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. Caderno 3, 2004.

RIO DE JANEIRO. Primeiro semestre de 2019. Ementários das unidades curriculares obrigatórias. p. 73-123, 2019.

_____. Primeiro semestre de 2019. Ementários das unidades curriculares optativas. p. 124-152, 2019.

ROQUE, N. F. Química Por Meio do Teatro. **Química Nova na Escola**. n. 25, p. 27-29, maio 2007.

SACCONI, L. A.; **Minidicionário Sacconi**. Atual, 1999. p. 534..

SANTOS, N. F.; **A formação inicial de professores de física em centros federais de educação tecnológica: contribuições e críticas**. 2004. 140 p. Dissertação de mestrado - Centro de Educação e Humanidades - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. p. 45-56.

SANTOS, I. M.; MASSENA, E. P.; SÁ, L. P. O lugar da EJA na formação inicial de professores de Química da Bahia. 2011.

SANTOS, J. P. V.; RODRIGUES FILHO, G.; AMAURO, N. Q.; A educação de jovens e adultos e a disciplina de química na visão dos envolvidos. **Química Nova na Escola**. v. 38, nº 3, p. 244-250, ago. 2016.

SANTOS, A. R.; VIANA, S. S.; LEAL, R. P. Estágio supervisionado: espaço tempo de formação inicial para o professor em educação de jovens e adultos. 2017. 24 p. Monografia de Especialização. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2017.

SELAU, B.; KRONBAUER, C. I.; PEREIRA, P. Educação Inclusiva e Deficiência Visual: Algumas Considerações. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, nº. 45, p. 5-12, abr. 2010.

SILVA, L. S. G. **Juvenilização na EJA: experiências e desafios**. 2010, 108 p. Monografia de conclusão de curso de Pedagogia - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. p. 7-14.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. N. S.; Modelos de formação e estágios curriculares. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, 2011

SIMÃO, M. F. de L., **Entre o pensado e o construído: um estudo sobre o Curso de Formação de Docentes do CEFET-MG**. 2004. 178 p. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. p. 21-33.

SOUSA, A. G.; BERALDO, T. M. Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2009. p. 10169-10182.

8 ANEXO

Anexo A - Trabalho submetido e apresentado no 3º SELIEJA



A UTILIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO FERRAMENTA DE APROXIMAÇÃO ENTRE LICENCIANDO E A EJA

Matheus Silva de Oliveira
IFRJ – *Campus* Duque de Caxias

Vanessa de Souza Nogueira Penco
IFRJ – *Campus* Nilópolis

Palavras-chave: Licenciatura em Química; Estágio Supervisionado; Educação de Jovens e Adultos

Espaço de Diálogo: ED1 – Formação inicial e continuada de Professores em EJA

Introdução

Em uma pesquisa realizado por Moura e Henrique (2012), foi mencionado que muitos professores que atuam na EJA não a enxergam dentro da Educação Básica, mas sim como algo a parte ou inferior. Haddad e Di Pierro (1994) relatam que essa ideia provém do fato de muitos docentes que atuam na EJA não estarem qualificados para tal modalidade. Segundo eles, são professores que atuam no Ensino Regular e foram convocados para atuarem na EJA.

Por esse motivo, Machado (2008), considera que o melhor jeito de sanar esses problemas enfrentados com a modalidade EJA é repensando os currículos dos cursos de licenciatura, a fim de que, desde a formação inicial o licenciando tenha contato com esta modalidade. Para Santos, Viana e Leal (2017), o Estágio Supervisionado em EJA tem um potencial para minimizar essa defasagem, já que segundo eles a partir deste é possível vivenciar e experimentar as especificidades desta modalidade.

Sendo assim, o presente trabalho objetiva relatar a importância que um Estágio Supervisionado em EJA teve na formação de um licenciando em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - campus Duque de Caxias (CDuC).

Metodologia

De acordo com a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), o curso de Licenciatura em Química do IFRJ- CDuQ conta com uma carga horária de 405 horas destinadas a disciplina pedagógica de Estágio Supervisionado. Estas 405 horas são distribuídas em três disciplinas obrigatórias, tendo cada uma um total de 135 horas e começando a ser ofertadas a partir do 5º período. Além disso, é estabelecido pelo PPC que a realização do Estágio Supervisionado I e

3º SELIEJA

SEMINÁRIO DO LABORATÓRIO
DE INVESTIGAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
RIO DE JANEIRO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
ENTRE INQUIETAÇÕES, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS
23 A 25 DE MAIO DE 2019

III ocorra preferencialmente em escolas estaduais, enquanto a do Estágio Supervisionado II seja no próprio IFRJ.

Sendo assim, o relato apresentado no presente trabalho aconteceu durante a disciplina de Estágio Supervisionado II, em uma turma de quinto período de Ensino Médio-Técnico de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade EJA. As aulas nesta turma aconteciam sempre às quartas feiras no período de 19:30 às 20:20, tendo o conteúdo químico centrado na Química Orgânica.

A partir dos conteúdos propostos e do conhecimento do perfil da turma elaborou-se aulas diferenciadas que visassem a participação ativa dos alunos, para isso foram utilizados aulas experimentais, contextualização, materiais didáticos variados e aulas em slides.

Análise dos resultados

Durante a elaboração das aulas, o objetivo era abordar o conteúdo químico de forma contextualizada. Contudo, houveram momentos que precisou-se de uma aula um pouco mais tradicional, onde usou-se o quadro para representar algumas moléculas visando sanar dúvidas geradas durante outras aulas.

As aulas costumavam acontecer em uma parceria feita entre supervisora e estagiário. Entretanto, para o cumprimento da carga horária do estágio, houveram aulas em que o estagiário teve maior autonomia para escolher o tema, a metodologia, os materiais didáticos a serem utilizados. Na tabela abaixo segue um pequeno detalhamento destas aulas.

Atividade	Conteúdo Químico	Ferramenta	Número de aulas	Papel do Estagiário
Conhecendo e montando alguns hidrocarbonetos	Cadeia carbônica	Contextualização	1	Escolha das moléculas, confecção dos textos e ministração da aula
A importância do sabão	Cadeia carbônica, polaridade, solubilidade e tensão superficial da água	Contextualização Experimentação	3	Ministração de uma aula
Oficina de Sabão	Cadeia carbônica	Experimentação	1	Confecção do roteiro e ministração da aula junto a professora supervisora

3º SELIEJA

SEMINÁRIO DO LABORATÓRIO
DE INVESTIGAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
RIO DE JANEIRO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
ENTRE INQUIETAÇÕES, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS
23 A 25 DE MAIO DE 2019

Petróleo	Características do petróleo	Contextualização e slide	1	Confecção do slide e ministração da aula junto a professora supervisora
Refinando o Petróleo	Processo do refino de petróleo	Contextualização e slide	1	Confecção do slide e ministração da aula
Feira de Ciências	Os alunos puderam escolher algum experimento químico para apresentarem	Experimentação	1	Ajuda aos alunos durante a escolha e entendimento do experimento

Ao final desse período pode-se concluir a importância deste estágio na formação docente do licenciando, pois o permitiu atuar em uma modalidade que é pouco comentada durante a formação inicial, mas que agrega muitos conteúdos para a formação docente, pois exige do licenciando refletir a sua prática docente, além de estimulá-lo a conhecer e aplicar diferentes metodologias.

Além disso, a Educação de Jovens e Adultos se tornou um campo de pesquisa para o licenciando, tomando esta modalidade como motivação para a confecção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), abordando a seguinte temática: “Qual é o lugar da Educação de Jovens e Adultos dentro da formação inicial de egressos do IFRJ - campus Duque de Caxias.”.

Considerações Finais

Conclui-se então que o Estágio Supervisionado na modalidade EJA foi essencial na formação do licenciando, permitindo a ele ter uma maior conhecimento sobre a modalidade, além de estimulá-lo a conhecer e aplicar novas metodologias.

Referências

- HADDAD, S.; e DI PIERRO, M. C.; **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1994.
- MACHADO, M. M.; Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**. v.2, nº2-3, p. 161-174, dez/jan 2008.
- MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. Projeja: entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, v. 2, 2012.
- SANTOS, A. R.; VIANA, S. S.; LEAL, R. P. Estágio supervisionado: espaço tempo de formação inicial para o professor em educação de jovens e adultos. 2017. 24 p. Monografia de Especialização. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2017.

3ºSELEIJA

SEMINÁRIO DO LABORATÓRIO
DE INVESTIGAÇÃO, ENSINO
E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
ENTRE INQUIETAÇÕES, RETROCCESSOS
E RESISTÊNCIAS

RIO DE JANEIRO - UFRJ PRAIA VERMELHA

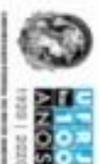
23 A 25 DE MAIO DE 2019

CERTIFICADO

Certificamos que Matheus Silva de Oliveira apresentou o trabalho A UTILIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO FERRAMENTA DE APROXIMAÇÃO ENTRE LICENCIANDO E A EJA, no 3º Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos – 3ºSELEIJA, realizado no campus da Praia Vermelha da UFRJ, cidade do Rio de Janeiro, entre os dias 23 e 25 de maio de 2019.

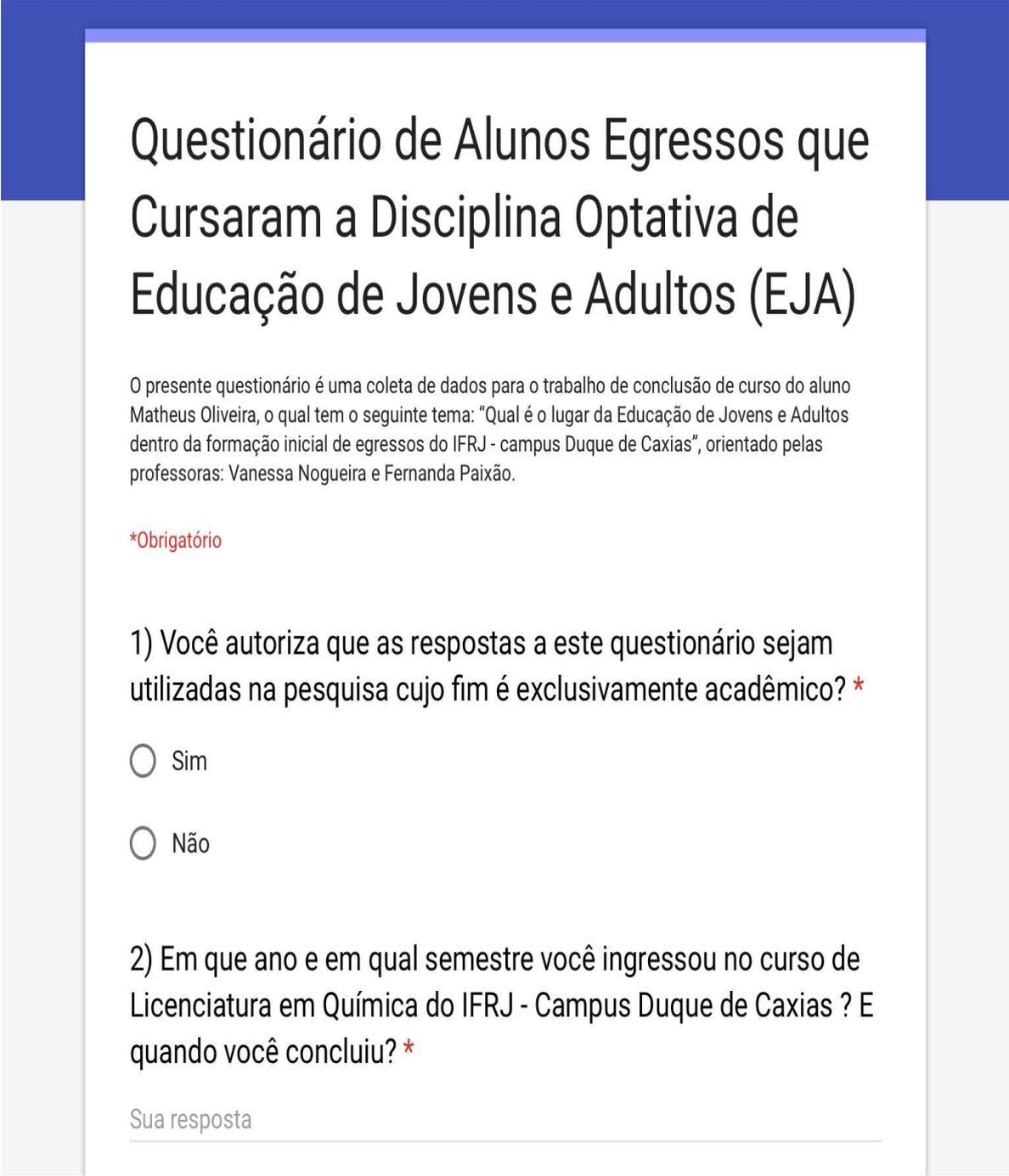


Enio Serra
Comissão Organizadora



9 APÊNDICE

Apêndice A - Questionário de alunos egressos que cursaram a disciplina optativa de EJA



App Store 08:05 100%

docs.google.com

Questionário de Alunos Egressos que Cursaram a Disciplina Optativa de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O presente questionário é uma coleta de dados para o trabalho de conclusão de curso do aluno Matheus Oliveira, o qual tem o seguinte tema: "Qual é o lugar da Educação de Jovens e Adultos dentro da formação inicial de egressos do IFRJ - campus Duque de Caxias", orientado pelas professoras: Vanessa Nogueira e Fernanda Paixão.

***Obrigatório**

1) Você autoriza que as respostas a este questionário sejam utilizadas na pesquisa cujo fim é exclusivamente acadêmico? *

Sim

Não

2) Em que ano e em qual semestre você ingressou no curso de Licenciatura em Química do IFRJ - Campus Duque de Caxias ? E quando você concluiu? *

Sua resposta

3) Durante a sua graduação, quais foram as disciplinas optativas que você cursou? *

- Biologia Geral II
- Cálculo III
- Divulgação Científica na Formação de Professores
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação em Direitos Humanos
- Educação Inclusiva
- Estereoquímica Orgânica
- Gênero e Sexualidade na Formação de Professores
- Introdução à Ciência Dos Polímeros
- Introdução à Mineralogia
- Introdução à Química Quântica
- Métodos Laboratoriais de Análises Físico-Químicas de Água E Solo
- Psicologia Social e Educação: Interfaces Entre Dois Saberes
- Química Verde
- Teatro no Ensino de Química
- Outro: _____

4) Quais foram as motivações para a escolha dessas disciplinas? *

Sua resposta _____



5) Quais assuntos você lembra terem sido trabalhados durante a disciplina de EJA? *

Sua resposta

6) Você considera que o conteúdo abordado nesta disciplina foi eficiente para permitir ao licenciando atuar na modalidade de jovens e adultos? Explique. *

Sua resposta

7) Durante o período em que você cursou esta disciplina você participou de alguma outra atividade relacionada à EJA? Se sim, qual(is)? *

Sua resposta

8) Na sua opinião, a disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA) deveria se tornar obrigatória? Por quê? *

Sua resposta

9) Em algum momento da sua graduação você foi estimulado a pensar em alguma metodologia ou produzir algum material didático voltado para a modalidade de Jovens e Adultos em alguma disciplina além da optativa EJA? Se sim, você poderia discorrer um pouco sobre a experiência, mencionando a disciplina em que a atividade foi proposta. *

Sua resposta

10) Durante a graduação você teve a oportunidade de desenvolver algum trabalho em turmas de EJA? Se sim, discorra onde e um pouco sobre essa experiência? *

Sua resposta



11) Após o término da graduação você já atuou na modalidade de jovens e adultos? Como foi a experiência? *

Sua resposta

12) Ainda em relação à questão 11, se atuou na modalidade, você encontrou alguma dificuldade no momento da prática? Se sim, qual(is)?

Sua resposta

13) Você se sente preparado para atuar na EJA? Por quê? *

Sua resposta

14) A EJA é, para você, um possível campo de trabalho e pesquisa? Justifique. *

Sua resposta

15) Você poderia descrever qual o significado da modalidade EJA para você? *

Sua resposta

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Apêndice B - Questionário de alunos egressos que não cursaram a disciplina optativa de EJA

App Store 08:06 100%

docs.google.com

Questionário de Alunos Egressos que Não Cursaram a Disciplina Optativa de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O presente questionário é uma coleta de dados para o trabalho de conclusão de curso do aluno Matheus Oliveira, o qual tem o seguinte tema: "Qual é o lugar da Educação de Jovens e Adultos dentro da formação inicial de egressos do IFRJ - campus Duque de Caxias", orientado pelas professoras: Vanessa Nogueira e Fernanda Paixão.

***Obrigatório**

1) Você autoriza que as respostas a este questionário sejam utilizadas na pesquisa cujo fim é exclusivamente acadêmico? *

Sim

Não

2) Em que ano e em qual semestre você ingressou no curso de Licenciatura em Química do IFRJ - Campus Duque de Caxias ? E quando você concluiu? *

Sua resposta

3) Durante a sua graduação, quais foram as disciplinas optativas que você cursou? *

- Biologia Geral II
- Cálculo III
- Divulgação Científica na Formação de Professores
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação em Direitos Humanos
- Educação Inclusiva
- Estereoquímica Orgânica
- Gênero e Sexualidade na Formação de Professores
- Introdução à Ciência Dos Polímeros
- Introdução à Mineralogia
- Introdução à Química Quântica
- Métodos Laboratoriais de Análises Físico-Químicas de Água E Solo
- Psicologia Social e Educação: Interfaces Entre Dois Saberes
- Química Verde
- Teatro no Ensino de Química
- Outro: _____

4) Quais foram as motivações para a escolha dessas disciplinas? *

Sua resposta _____



5) Por qual(is) motivo(s) você não fez a disciplina optativa de EJA? *

- Falta de interesse
- Disciplina não ter sido ofertada
- Os horários não eram compatíveis
- Não vejo como disciplina de tema importante para minha formação
- Não tenho interesse de atuar na modalidade
- Outro: _____

6) Você acha que esta disciplina fez falta na sua formação? Justifique. *

Sua resposta

7) Na sua opinião, a disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA) deveria tornar-se obrigatória? Por quê? *

Sua resposta

8) Em algum momento da sua graduação você foi estimulado a pensar em alguma metodologia ou produzir algum material didático voltado para a modalidade de Jovens e Adultos? Se sim, você poderia discorrer um pouco sobre a experiência, mencionando a disciplina em que a atividade foi proposta? *

Sua resposta

9) Durante a graduação você teve a oportunidade de desenvolver algum trabalho em turmas de EJA? Se sim, discorra onde e um pouco sobre essa experiência? *

Sua resposta

10) Após o término da graduação você já atuou na modalidade de jovens e adultos? Como foi a experiência? *

Sua resposta

11) Ainda em relação à questão 10, se atuou na modalidade, você encontrou alguma dificuldade no momento da prática? Se sim, qual(is)?

Sua resposta

12) Você se sente preparado para atuar na EJA? Por quê? *

Sua resposta

13) A EJA é, para você, um possível campo de trabalho e pesquisa? Justifique. *

Sua resposta

14) Você poderia descrever qual o significado da modalidade EJA para você? *

Sua resposta

ENVIAR



Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

App Store 08:05 100%

docs.google.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(De acordo com as Normas da Resolução nº 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996).

Você está sendo convidado à participar da pesquisa “Qual é o Lugar da Educação de Jovens e Adultos Dentro da Formação Inicial de Egressos do IFRJ – Campus Duque de Caxias”. A sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, podendo a qualquer momento desistir, retirando então o seu consentimento. Sendo assim, a sua atuação no trabalho consistirá apenas em responder a um questionário eletrônico online.

O objetivo da pesquisa é analisar o lugar da modalidade educacional de Jovens e Adultos dentro do processo de formação inicial dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Química do IFRJ – Campus Duque de Caxias.

Garantimos não haver riscos relacionados a sua participação nesta pesquisa.

A sua colaboração é de muito valor para o desenvolvimento deste trabalho, por esse motivo asseguramos que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, garantindo sigilo sobre a sua participação, fazendo com que os dados sejam divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Além disso, os resultados desta pesquisa serão divulgados em apresentações ou publicações com fins exclusivamente científicos ou educativos.

Participar desta pesquisa não implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você receberá uma cópia deste termo com o e-mail de contato das professoras que acompanharão a pesquisa para maiores esclarecimentos.

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ campus Duque de Caxias
Nome do pesquisador: Matheus Silva de Oliveira
Tel: (21) 99765-9954
E-mail: matheussilva330@gmail.com
Professoras orientadoras: Vanessa Nogueira e Fernanda Paixão

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

Sim

Não

Nome completo:

Sua resposta

Data:

DD MM AAAA

/ / 2019

Email:

Sua resposta

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

