

# UMA ANÁLISE DO LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIADOS EM QUÍMICA DO IFRJ *CAMPUS* DUQUE DE CAXIAS

## *AN ANALYSIS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE INITIAL FORMATION OF CHEMISTRY TEACHER FROM IFRJ CAMPUS DUQUE DE CAXIAS*

**Matheus Silva de Oliveira** [matheussilva330@gmail.com]  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ*

**Vanessa de Souza Nogueira Penco** [vanessa.nogueira@ifrj.edu.br]  
*Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Nilópolis – IFRJ -CNI*

**Fernanda Paixão de Souza Gouveia** [fernanda.gouveia@ifrj.edu.br]  
*Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Duque de Caxias – IFRJ -CDuQ*

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o lugar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupou na formação de egressos do curso de Licenciatura em Química do IFRJ – *campus* Duque de Caxias (IFRJ – CDuC). Assim, o trabalho tem por objetivo entender se a unidade curricular EJA foi cursada pelos licenciados e quais foram os impactos gerados na formação inicial deles. Ademais, busca identificar as experiências que os participantes tiveram com a modalidade e se eles se sentem preparados para atuar nela. Foram avaliados também os pensamentos que têm sobre a modalidade e se ela seria um possível campo de atuação. Para realizar a análise dos objetivos propostos, a coleta de dados ocorreu a partir de questionários semiestruturados respondidos de forma on-line. A partir da análise dos dados obtidos, entendeu-se que a modalidade sofre um desdém dentro do curso: o caráter optativo que a unidade curricular carrega, a falta de estímulo das demais disciplinas pedagógicas em incentivar os licenciandos a desenvolver metodologias voltadas para a modalidade e, por fim, a falta de contato prático entre licenciando e modalidade. É necessário, portanto, repensar o currículo do curso, visando permitir ao licenciando uma construção de conhecimento sobre essa modalidade durante a graduação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos; Formação Inicial; Licenciatura em Química.

### ABSTRACT

*This paper aims to analyze the place that Youth and Adult Education (EJA) occupied in the formation of graduates of the Chemistry Degree course at IFRJ - campus Duque de Caxias (IFRJ - CDuC). Thus, the work aims to understand if the course EJA was attended by the graduates and what were the impacts generated in their initial training. Furthermore, it seeks to identify the experiences that the participants had with the modality and whether they feel prepared to act in it. Their thoughts on EJA and whether if it would be a possible field of action were also evaluated. To perform the analysis of the proposed objectives, data collection took place using semi-structured questionnaires answered online. From the analysis of the data obtained, it was understood that the modality suffers a disdain within the course: the optional character that the curricular unit carries, the lack of stimulation of the other pedagogical disciplines in encouraging the undergraduate students to develop methodologies focused on*

*the modality and, finally, the lack of practical contact between licensee and modality. Therefore, it is necessary to rethink the curriculum of the course, aiming to allow the licensee to build knowledge about this modality during graduation.*

**KEYWORDS:** *Youth and Adult Education; Initial formation; Chemistry graduation*

## 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” (BRASIL, 2013, p.9).

Partindo desta definição, realizou-se um levantamento por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2014), encontrando-se um total de 13,1 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade que não sabem ler nem escrever, o equivalente a 8,3% para esta faixa etária. Isso revela um segmento populacional expressivo da sociedade brasileira sem a garantia do direito à educação, ao conhecimento e a uma vida digna.

Por motivos semelhantes a este, foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei nº 9394/96) a modalidade educacional de Jovens e Adultos, como forma de atender essa parte da sociedade que, por algum motivo, não teve acesso ou não pode dar continuidade aos estudos durante a idade apropriada.

Arroyo (2006, p.22) menciona que o aluno dessa modalidade “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”. Corroborando com isso, o Parecer 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, menciona a necessidade de uma formação docente específica para atender aos alunos desta modalidade.

Ressalte-se, no entanto, que, para Arroyo (2016, p. 17), essa formação é “um ponto até agora em aberto, pois não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos”. Essa desqualificação pode ser explicada devido à existência de um pressuposto, molde único de formação, ao qual todos os professores se encaixassem.

Machado (2008) assegura que o melhor jeito de começar a enfrentar esse 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 a proposta não é colocada em prática, Arroyo (2006) afirma que se tem 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 dessa modalidade de ensino, sendo fundamentais para a construção do perfil docente que irá atuar na EJA.

Partindo desse princípio, o IFRJ – CDuC oferece a disciplina optativa de Educação de Jovens e Adultos, a qual foi disponibilizada pela primeira vez no 1º semestre de 2014, sendo disponibilizada um total de seis vezes, atendendo a um quantitativo de 129 alunos. Ela visa complementar o pequeno estudo iniciado sobre a modalidade EJA na disciplina de caráter obrigatório História, Política e Legislação da Educação (HPLE), a qual trabalha os conceitos iniciais e a diferença entre a EJA e as demais modalidades (BRASIL, 2019).

A disciplina tem uma carga horária semestral de 27 horas, sendo totalmente teórica e exigindo como pré-requisito a disciplina obrigatória de HPLE. Seu objetivo é gerar discussões que aproximem o aluno da realidade encontrada nas turmas de EJA por meio de textos acadêmicos, palestras e vídeos, além de estimular ao licenciando a participação em eventos focados na EJA (ABREU JUNIOR, RODRIGUES, PENCO, 2016).

O presente trabalho é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de um licenciado em Química da instituição em debate, visando analisar o lugar que a modalidade EJA teve na formação inicial de 50 egressos desse curso.

## METODOLOGIA

O presente artigo é uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual tem-se como público-alvo egressos do curso de Licenciatura em Química do IFRJ – CDuC, formados entre o período de 2012.2 a 2018.2.

Desta forma, para o levantamento de dados, escolheu-se como técnica de coleta o uso de questionários, pois para Gil (2008, p. 128) eles têm como “objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Além disso, apresenta como pontos fortes: o anonimato do sujeito, a padronização das questões, o custo razoável e a possibilidade de ficar em aberto durante um tempo para que as pessoas possam pensar sobre as respostas a serem dadas (RIBEIRO, 2008).

Gil (2008) também menciona que uma das grandes vantagens do questionário é a capacidade de atingir um grande número de pessoas que estão dispersas em uma área geográfica por meio de envio pelo correio. Contudo, com o avanço da tecnologia, é possível criar, enviar e obter todos os dados do questionário de forma online. Assim, o questionário aplicado foi desenvolvido na página online do *Google Forms*.

Elaboraram-se, então, dois questionários: um com foco nos egressos que cursaram a optativa EJA e outro com enfoque nos egressos que não cursaram a disciplina. Ambos com onze perguntas em comum, divergindo apenas um do outro por perguntas específicas ao seu público-alvo. O primeiro dispõe de quinze questões, enquanto o segundo conta com quatorze.

Por meio de uma solicitação feita à Coordenação do Curso de Licenciatura em Química, adquiriu-se uma listagem nominal de todos os egressos do curso (73 alunos), com seus respectivos e-mails. A partir daí, o questionário foi enviado para todos os 73 egressos via e-mail e também pelo Whatsapp ou Messenger dos alunos cujos contatos foram disponibilizados.

O questionário pode ser respondido por um período de 53 dias. Após esse período, obteve-se um total de 50 questionários respondidos e prontos para a realização da análise, sendo 32 de egressos que cursaram EJA e 18 de egressos que não cursaram EJA.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados discutidos a seguir são frutos de uma análise dos questionários respondidos pelos egressos do IFRJ – CDuC. Com a autorização de todos, as respostas preenchidas puderam ser utilizadas na produção deste texto.

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

É importante ratificar que ambos os questionários contam com onze questões iguais, e outras específicas ao seu público-alvo. Por esse motivo, a discussão a seguir iniciará pelas questões comuns aos dois públicos. Depois, haverá a análise das perguntas específicas de cada questionário.

Além disso, cabe mencionar que, embora essas questões comuns seguissem a mesma ordem em ambos os questionários, elas não apresentam a mesma numeração, pois há perguntas específicas entre elas. Desse modo, no texto a seguir 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 participantes entraram e saíram da instituição. Nesse sentido, o objetivo da primeira pergunta foi delimitar o período em que os participantes da pesquisa concluíram o curso.

Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) relatam que um ponto negativo do uso de questionário é a incerteza de que todos os participantes irão cooperar, respondendo corretamente o que foi pedido pela pergunta. Esse foi um problema ocorrido com a primeira questão, na qual resultou na invalidação dos seus resultados. Seguem algumas respostas encontradas em ambos os questionários:

PCEJA 4: "Entrada: 2014.1 | Conclusão: 2017.1."

PCEJA 5: "2014.1."

PNEJA 3: "Ingressei em: 2010/2 e me formei em 2015/1."

PNEJA 17: "2011."

A partir das respostas dadas pelos participantes PCEJA 4 e PNEJA 3, é possível compreender o ano e o semestre em que ingressaram e quando concluíram o curso. Contudo, ao analisar as respostas dadas pelo PCEJA 5 e pelo PNEJA 17, é difícil avaliar se o que foi respondido pelos participantes foi o seu ano de ingresso ou de saída do curso. Como não foi necessário se identificar, não houve a opção de recorrer aos participantes e compreender a que o dado se referia, além de pedir que pudessem completar a resposta de acordo com o que foi pedido. Por fim, a falta de informação acabou invalidando a resposta dada e, consequentemente, o objetivo da pergunta.

Por esse motivo, não foi possível fazer uma delimitação mais precisa dos participantes da pesquisa, mantendo os dados compartilhados pela Coordenação do curso, ou seja, alunos que concluíram o curso entre 2012.2 a 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 – CDuQ, 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 de caráter específico e os outros quatro são de livre escolha do discente (BRASIL, 2019).

Partindo dessa exigência, a presente questão visava fazer um levantamento das unidades curriculares optativas cursadas, as quais foram ofertadas no campus Duque de Caxias e Nilópolis, além da quantidade de egressos que as cursaram durante o período da graduação.

A Tabela 1 apresenta informações sobre as disciplinas cursadas pelos egressos.

Tabela 1: Disciplinas optativas cursadas pelos egressos

<b>Unidade Curricular Optativa</b>	<b>Egressos que cursaram a disciplina EJA</b>	<b>Egressos que não cursaram a optativa EJA</b>
Análise Orgânica 2	1	0

Biologia Geral 2	7	4
Cálculo 3	5	5
Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)	1	1
Cinema no Ensino de Química	1	0
Divulgação Científica na Formação de Professores	6	5
Direitos Humanos	8	3
Educação de Jovens e Adultos	32	0
Estereoquímica Orgânica	11	2
Física Geral 2	1	0
Gênero e Sexualidade na Formação de Professores	7	1
Geometria Analítica	3	0
Gestão em Educação	1	0
Inclusão em Educação	9	11
Introdução à Ciência dos Polímeros	15	15
Introdução à Química Quântica	3	1
Introdução à Radiação	1	0
Métodos Físicos Aplicados à Química Orgânica	2	2
Métodos Laboratoriais de Análise Físico-Químicas de Água e Solo	4	2
Psicologia Social e Educação: Interfaces Entre Dois Saberes	9	8
Química Ambiental	1	0
Química Verde	16	4
Teatro no Ensino de Química	6	1

Fonte: Elaborada pelos autores.

### 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 à escolha das disciplinas optativas cursadas por eles.

De acordo com Figueiredo (2004), a maioria destas escolhas vai ser pautada muitas vezes em experiências já vividas pelo aluno no Ensino Fundamental ou Médio e pela afinidade com

o conteúdo. Já os estímulos secundários se dão por meio fatores como os conteúdos com os quais o licenciando não teve tanto contato, mas sabe que são importantes para a sua formação, a aplicabilidade da disciplina no mercado de trabalho, o horário e a competência do professor.

Dessa forma, as respostas dadas pelos alunos foram: 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. Comparando as respostas dadas pelos participantes com as motivações mencionadas no texto de Figueiredo (2004), percebe-se que todas as motivações citadas pela autora estão entre as respostas dos participantes, sendo acrescidas por apenas outras três motivações.

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 23: "Me interessei pelos assuntos abordados e pela didática dos professores."

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 é partilhado, estimulando, assim, a criatividade e a expressão corporal e oral dos estudantes.

Além disso, mais um fator foi a mudança de grade, que fez com que algumas disciplinas obrigatórias, como Cálculo III e Geometria Analítica, se tornassem optativas.

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

Ao analisar os dados da Tabela 1, percebe-se que a disciplina que atendeu o maior número de participantes foi a optativa EJA, com 32 alunos. Importante ressaltar, no entanto, que nem todos que a cursaram a escolheram por interesse pessoal, mas, como o curso impõe uma carga horária a ser cumprida, a questão do horário que o licenciando tem para cursar as disciplinas (FIGUEIREDO, 2004) e as opções de disciplinas ofertadas pelo curso no semestre são fortes fatores que o impulsionam a cursar algumas disciplinas optativas, mesmo que não sejam de interesse dele.

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

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

Em contrapartida, vale ressaltar que houve alunos que mostraram interesse em cursar essa mesma optativa, demonstrando como motivações para escolha: a importância que a modalidade carrega, a possível atuação e a afinidade. Destaquem-se os trechos a seguir:

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

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 os questionários dos egressos que não cursaram a optativa EJA, percebe-se que foram levantados praticamente os mesmos tópicos: afinidade, necessidade de cumprir créditos, mudança da grade, relação entre projeto e disciplina, interesse pelo conteúdo e importância na formação.

PNEJA 6: "As pedagógicas foram por obrigação, as específicas foram por interesse específico mesmo."

PNEJA 14: "Desenvolvimento de projetos e atividades que tinham haver com as disciplinas."

Além dos motivos citados pelos alunos, Oliveira e Penco (2019) relatam que, em muitos casos, o interesse do licenciando pela modalidade EJA se dá à medida que ele passa a ter contato com a modalidade, o seu público-alvo e até com a atuação docente por meio do estágio. Entretanto, de acordo com Ventura e Bomfim (2015), esse contato é bem pequeno nas licenciaturas, o que pode resultar na falta de interesse pela modalidade, fazendo com que o aluno não opte por cursar a disciplina.

Outros fatores agravantes que levaram os participantes a não cursarem a disciplina foram o ano e o semestre em que ela passou a ser ofertada, 2014.1. Analisando as respostas válidas da primeira questão, percebe-se que uma parte dos participantes da pesquisa ingressou no curso entre 2009.1 e 2012.2. Assim, quando a disciplina EJA passou a ser ofertada, já haviam alunos formados e outros que já haviam completado os créditos de disciplinas optativas, cursando as disciplinas 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.

O participante PNEJA 8 corrobora o que foi falado anteriormente com a seguinte fala: "*Na minha época foram as disciplinas ofertadas. Hoje vocês têm muitas opções bacanas e variadas.*". Além da fala desse participante, ao observar a Tabela 1, percebe-se que há uma grande variedade de disciplinas optativas, tanto específicas quanto pedagógicas, sendo algo extremamente positivo, já que essa escassez era algo que vinha sendo criticado pelos alunos.

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

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

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

A quarta questão do questionário tinha por objetivo entender o posicionamento que os alunos tinham mediante o caráter optativo que a disciplina EJA carrega, ou seja, se na visão deles ela deveria se manter ou não como optativa no curso.

Revelou-se que, entre os 50 egressos que participaram da pesquisa, 42 (28 que cursaram a optativa e 14 que não cursaram) compreendem a importância que a disciplina EJA tem na formação docente dos licenciandos, considerando que disciplina optativa deva ganhar um caráter obrigatório dentro do curso. Já para os demais participantes da pesquisa, a disciplina deve permanecer com o caráter optativo. Entre as respostas dadas no questionário, destacam-se:

PCEJA 15: "Sim, porque é uma modalidade da educação básica que demanda uma metodologia de ensino diferenciada do Ensino Médio. Por ser um caminho para o

professor, creio que a obrigatoriedade torna o futuro mais preparado para lecionar na modalidade.”

PCEJA 29: “Não, pois as pessoas que irão trabalhar nesta modalidade de ensino poderão buscar aperfeiçoamento posterior.”

PNEJA 2: “Sim, pois é uma modalidade de ensino que apresenta pouca valorização no currículo educacional, mesmo sendo de suma importância na formação docente. Além disso, por ser uma disciplina optativa, muitos escolhem não a fazer, se for uma matéria obrigatória, todos serão obrigados a conhecer e estudar.”

PNEJA 8: “Não. Se formos tornar obrigatórias todas as disciplinas com possível importância, teríamos uma grade curricular impraticável. A opção seria substituir outras disciplinas por ela. No entanto, já tivemos uma recente mudança da grade, em que disciplinas de Química foram retiradas para acomodar disciplinas do núcleo de educação. Sendo pragmático e realista, as disciplinas mais importantes para uma aprovação em concursos são as disciplinas de exatas do curso.”

É importante destacar que, de acordo com o Capítulo II da Seção V da LDB, a EJA é considerada uma modalidade da Educação Básica, com as suas especificidades e seu público-alvo definidos. Além disso, de acordo com os artigos 61 e 62 dessa mesma lei, é necessário formar professores que atendam os objetivos das diferentes modalidades da Educação Básica, cabendo aos cursos superiores de licenciatura das universidades e institutos superiores a função de formar os educadores que atuarão em todas as modalidades.

Partindo dessas afirmações, entende-se a necessidade de haver uma disciplina que norteie os futuros docentes quanto às especificidades de cada modalidade da Educação Básica. Dessa forma, a disciplina EJA carrega essa função norteadora e, por este motivo, a fala do PNEJA 2 é de suma importância, pois, embora grande parte entenda a importância de se estudar e aprender as especificidades da modalidade, há os 16% que não compreendem e, devido ao caráter optativo da disciplina, não a cursaram, resultando no que é dito por Ventura e Carvalho (2013) sobre professores formados que não têm conhecimento sobre a EJA.

Além disso, destaca-se também a fala do PNEJA 8, a qual é recorrente nos cursos de licenciatura de exatas, em que alguns alunos atribuem um peso maior às disciplinas de exatas em relação às pedagógicas. Em contrapartida, Silva e Oliveira (2009) afirmam que, para ensinar algo de modo significativo, é necessário que o professor transite bem tanto pela área das exatas quanto pela área de ensino (pedagógica). Logo, os dois tipos de disciplinas são de grande valor para um professor de exatas.

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 é estimulada a construir um conhecimento teórico e prático da modalidade EJA. Em alguns casos, até saem da graduação desconhecendo as especificidades dessa 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 32 egressos que cursaram a optativa EJA, apenas cinco mencionaram terem sido estimulados a produzir algum material para o público da EJA.



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."

Os demais 27 participantes mencionaram não terem sido estimulados em momento algum.

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."

Já entre os 18 alunos que não cursaram esta unidade curricular, apenas quatro mencionam terem sido estimulados a pensar em algo voltado para EJA.

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."

É importante evidenciar que, dos nove alunos que tiveram contato com a modalidade EJA, sete tiveram essa experiência na disciplina de Estágio Supervisionado e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os demais dois alunos não mencionaram qual foi a atividade e onde ocorreu.

Ainda analisando as respostas dadas nesta questão, percebeu-se a crítica feita por um dos participantes em relação à falta de diálogo existente entre as disciplinas pedagógicas, justificando que uma melhor organização poderia contemplar as diversas modalidades da Educação Básica.

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."

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 esse momento que o licenciando experimenta o ser professor, vivendo as suas angústias e as dos alunos, conhecendo, 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 durante a graduação. Já entre os que não cursaram essa unidade curricular o número de egressos foi quatro.

É importante ressaltar que, em todos os casos, esse contato também foi realizado a partir da disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado ou por meio de 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 da modalidade.

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 preparávamos 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."

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 que já atuou na EJA após sair da graduação.

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

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."

Já entre os egressos que não cursaram a optativa EJA, três alunos já atuaram nessa modalidade. O contato ocorreu por meio do CEJA, NEJA e de turmas técnicas, com caráter variado de alunos.

PNEJA 16: "Ao assumir minha matrícula no Estado, fui alocado em duas turmas de NEJA. Precisei replanejar minhas aulas para esse público, pois havia muitos alunos afastados da escola a cinco anos ou mais. A linguagem, os exemplos utilizados em sala de aula também precisavam ser bem planejados."

Analisando os relatos é possível comprovar a ideia de Haddad e Di Pierro (1994), que mencionam que muitos professores atuam na EJA, mas são leigos no assunto. São professores que atuam no ensino regular e são convocados para a EJA, precisando, assim, ter um "jogo de cintura" e começar a aprender 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. 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 com voz, questionamentos, problemas e que participam do processo de formação (ARROYO, 2006). Por esse motivo, o docente precisa, muitas vezes,

parar e repensar sua metodologia, desenvolvendo atividades que visem explorar as especificidades dessa modalidade.

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 e a adaptação de exemplos, entre outros.

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 para o outro. Vivemos trocando experiências. A cada ano eu aprendo lições diferentes para incluir nas minhas aulas."

Já entre os egressos que não cursaram a optativa EJA, foram encontrados exemplos muito parecidos com os citados pelos egressos que a cursaram.

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 tudo o que era programado."

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

Ao analisar as respostas dadas, percebe-se que apenas 18 alunos se consideram preparados para atuar na EJA, enquanto os demais se dividem entre "não" ou "não sabem", tendo como principal justificativa para essa resposta a falta de 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."

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

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."

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

Essa pergunta visava analisar a quantidade de alunos que enxergam a EJA como um possível campo de trabalho. Entre os egressos que cursaram a disciplina, 22 pensam na EJA como um possível campo de trabalho no futuro. Os demais 10 egressos sinalizam interesse na área da pesquisa, não se interessando pela EJA.

Entre os que não cursaram EJA, houve um total de 12 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 destinada 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 Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

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."

É válido ressaltar que muitas pessoas que partilham desse pensamento enxergam esse retorno como uma chance de obtenção rápida de diploma ou como o ensino profissional que lhes dará uma profissão. É nesse sentido, no entanto, que a EJA se apresenta como uma ferramenta de luta por justiça social, que vai muito além de um certificado ou uma formação para o mercado de trabalho, visando uma produção para a vida, ao longo da qual o aluno possa desenvolver as suas potencialidades e se reconhecer como sujeito histórico-social, sendo capaz de compreender e transformar as relações sociais (Ventura e Bomfim, 2013).

Arroyo (2006) corrobora com tal pensamento, afirmando que a EJA é um campo político e que o docente que atua nessa modalidade também precisará se posicionar como um militante, lutando pelos direitos dessa modalidade e de seus alunos.

PCEJA 3: "É a modalidade que me ensinou sobre militância na educação."

PCEJA 20: "A EJA é muito importante para aqueles que 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."

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

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."

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

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

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."

### **Questões Específicas ao Questionário de Egressos que Cursaram a Optativa EJA**

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

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

Como pode ser visto no trecho citado do Parecer 11/2000, o professor que vai atuar na EJA precisa ir além de uma formação geral. Nesse sentido, a disciplina EJA, a qual em grande parte das licenciaturas tem caráter optativo, visa fornecer ao licenciando uma formação específica.

No Ementário das Unidades Curriculares Obrigatórias e Optativas (2018) do IFRJ – CDuC, os conteúdos abordados na disciplina 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 e Adultos na Atualidade.

Por outro lado, os conteúdos que foram respondidos pelos participantes 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.

Analisando os conteúdos citados pelos participantes e os da ementa, percebe-se que o conteúdo abordado está de acordo com o previsto pela coordenação do curso.

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

Partindo da exigência das Diretrizes Curriculares e analisando o Plano de Unidade Curricular da disciplina EJA, visou-se avaliar se o conteúdo abordado na 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 essa 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."

Entretanto, houve cinco participantes 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, na qual possa haver um contato com os alunos dessa 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 desse pensamento, uma forma de sanar a crítica feita à disciplina EJA seria realizar a proposta de Machado (2008), ou seja, repensar os currículos dos cursos de licenciatura. Uma das três disciplinas de Estágio Supervisionado deveria focar na modalidade EJA, pois,

segundo Santos, Viana e Leal (2017), o Estágio Supervisionado em EJA permite ao licenciando vivenciar e experimentar as especificidades dessa modalidade.

PCEJA 8: "Acredito que apenas a prática associada à 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."

Os demais consideraram a disciplina como uma base, algo introdutório, e que por meio de outras disciplinas poderiam contemplar uma reflexão mais focada no ensino e na aprendizagem. Ventura e Carvalho (2013) corroboram com essa ideia, afirmando que o currículo das licenciaturas é voltado para as séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio regulares e, dessa forma, a disciplina EJA construiria apenas uma base sobre a 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 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 e seus colaboradores (2008) caracterizam os eventos científicos como espaços de forte inclinação para a construção de novos conhecimentos, já que o seu intuito é reunir profissionais e estudantes visando a troca de conhecimento e informações, por meio de palestras, apresentação de trabalhos e publicação de materiais.

Compreendendo a importância que os eventos científicos têm dentro da formação inicial, o objetivo desta pergunta era quantificar os egressos que participaram de algum evento científico relacionado à EJA durante o período em que cursavam a optativa.

Embora entenda-se a importância desses eventos na formação, Ventura e Bomfim (2015) afirmam que, ao se olhar para os cursos de licenciatura, encontra-se um grande silêncio referente à produção e participação em atividades científicas na modalidade EJA, ou seja, o número de trabalhos de conclusão de curso e de iniciações científicas, bem como os de participação em eventos científicos, é baixo.

Essa fala pode ser ratificada ao olhar para o número de egressos que participaram de alguma atividade científica durante a modalidade, ou seja, de 32 alunos, apenas seis participaram.

PCEJA 1: "Sim, como mencionado, eu fui bolsista do PIBICT cujo projeto era voltado para o PROEJA, então participei do I Conpeja."

PCEJA 13: "Sim, fui a uma roda de conversa realizada na UFRJ – *campus* Praia."

PCEJA 20: "Sim, um evento realizado na UFRJ – *campus* Praia Vermelha."

Entre os seis alunos que participaram de algum evento, cinco deles foram em eventos realizados na UFRJ, no campus Praia Vermelha, e apenas um deles foi ao Conpeja, o qual foi o 1º Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos. Já entre os 26 alunos que não participaram de nenhum evento científico, destaca-se a resposta do PCEJA 7, o qual afirma que não participou por não haver nenhuma atividade relacionada à EJA durante o período em que cursou a modalidade, mostrando um possível interesse em participar.

### Questões Específicas ao Questionário de Egressos 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. Assim, a pergunta trazia cinco possíveis motivações para que o participante pudesse escolher aquela com a qual mais se identificava, além da opção "outros", na qual poderia se manifestar.

Na Tabela 2, é possível encontrar os dados obtidos a partir da análise do questionário:

Tabela 2: 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: Elaborada pelos autores.

De acordo com a 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 nove alunos. Em contrapartida, a disciplina optativa EJA só passou a ser ofertada a partir do 1º semestre de 2014, impossibilitando, assim, que esses egressos pudessem optar pela disciplina. Essa informação pode ser ratificada ao avaliar a Tabela 2, na qual o maior número de egressos que não cursaram essa unidade curricular apresenta como motivo a disciplina não ter sido ofertada.

A segunda motivação com maior número de participantes é a questão de o horário não ser compatível. Figueiredo (2004) afirma que 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. Ventura e Carvalho (2013) vão além, e, segundo as autoras, o horário ofertado dessa modalidade está diretamente ligado ao horário do docente que irá ministrá-la, uma vez que há uma escassez de docentes para essa disciplina, afetando diretamente o horário de sua oferta.

Outro fator que merece importante destaque é que, entre os 18 egressos que não cursaram a disciplina, apenas 3 escolheram não a cursar. Os demais foram por motivos de horário ou pelo fato de 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”, que não foi escolhida por nenhum dos egressos, demonstrando que todos têm noção da importância da disciplina na formação.

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

Os alunos que optaram pelas respostas “não” e “não conseguem opinar” mencionaram que as escolheram pelo fato de não terem atuado na modalidade, logo não seriam capazes de mensurar se ela realmente fez falta na formação. Por outro lado, alguns alunos optaram pelo “sim” e já sentiram essa carência na prática:

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.”

PNEJA 10: “Sim, pois hoje possuo turmas que apresentam esse perfil e às vezes não sei como lhe dar (sic).”

Para 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. Para Ventura e Carvalho (2013), a falta desta disciplina na formação do licenciado vai além de uma fragilidade na formação, mas resulta na formação de um professor que não compreende e não reconhece a EJA como modalidade da Educação Básica.

Tais fragilidades são as principais responsáveis por formar professores que infantilizam a EJA ao se referirem aos métodos de ensino, conteúdos e processos, ocasionando, então, a evasão de alguns alunos das turmas (VENTURA e BOMFIM, 2015; ABREU JUNIOR, RODRIGUES, PENCO, 2016).

## CONCLUSÃO

A partir dos resultados expostos e discutidos, compreende-se que, embora a unidade curricular 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, vale ressaltar que grande parte dos egressos que a cursaram consideraram o conteúdo eficaz, tendo apenas como crítica a falta de um contato prático com o público da EJA.

Além disso, ficou perceptível a falta de estímulo por parte das disciplinas pedagógicas em incentivar o licenciando a pensar em uma metodologia ou algum material específico para a EJA. Consequentemente, não houve muito contato prático entre licenciandos e EJA, restringindo-se apenas às disciplinas de Estágios Supervisionados, as quais são escolhas dos alunos, e do PIBID.

O resultado disso é que grande parte dos alunos não se sente preparada para atuar nessa modalidade, embora a grande maioria se mostre aberta a esta possibilidade no futuro. Esse despreparo pode ser visto no baixo quantitativo de egressos que já atuaram na EJA e na dificuldade que encontraram em preparar uma metodologia ou um material didático para esse público.

Partindo desse conjunto de resultados, entende-se que a modalidade EJA ainda sofre um desprestígio no currículo do curso, não havendo, assim, uma preparação completa do licenciado para atuar na modalidade.



Por esse motivo, torna-se imperioso 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 esta modalidade, de forma que o aluno possa ter um contato de cunho tanto teórico quanto prático durante a graduação, possibilitando, assim, que o licenciado esteja plenamente capacitado a atuar no ensino de jovens e adultos.

### **Agradecimentos**

*Agradecemos ao IFRJ por todo o apoio durante a pesquisa e a cada aluno que cooperou respondendo aos questionários, possibilitando, assim, a elaboração do TCC e do presente artigo.*

## **REFERÊNCIAS**

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, UFSC, 2016.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.17-32. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf) Acesso em: 02 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Ementários das unidades curriculares obrigatórias. p. 73-123, 2019. Disponível em: [https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROGRAD/ementario\\_unidades\\_curriculares\\_obrigatorias\\_e\\_optativas\\_lq\\_ifrj\\_campus\\_duque\\_de\\_caxias\\_2019\\_1-v4.pdf](https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROGRAD/ementario_unidades_curriculares_obrigatorias_e_optativas_lq_ifrj_campus_duque_de_caxias_2019_1-v4.pdf) Acesso em: 11 de março de 2019.

BRASIL. Ementários das unidades curriculares optativas. p. 124-152, 2019. Disponível em: [https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROGRAD/ementario\\_unidades\\_curriculares\\_obrigatorias\\_e\\_optativas\\_lq\\_ifrj\\_campus\\_duque\\_de\\_caxias\\_2019\\_1-v4.pdf](https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROGRAD/ementario_unidades_curriculares_obrigatorias_e_optativas_lq_ifrj_campus_duque_de_caxias_2019_1-v4.pdf) Acesso em: 11 de março de 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD)**. Brasília: IBGE, 2014. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em: 15 de março de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf). Acesso em: 02 de abril de 2019

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Parecer CNE/CEB n.11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf) Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

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

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

GIL, A. C. Questionário. In: GIL, A. C. (Org.) **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 121- 135.

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

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

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

OLIVEIRA, M. S.; PENCO, V. S. N. A utilização do Estágio Supervisionado como ferramenta de aproximação entre licenciando e a EJA. In: SELIEJA, 3, 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, UFRJ, 2019.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. Cortez, 2002.

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

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

SACCONI, L. A.; **Minidicionário Sacconi**. 10 ed. Atual, 1999. p. 534.

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

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**. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2017.

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

SILVA, C. S.; OLIVEIRA, L. A. Formação inicial de professores de química: formação específica e pedagógica. In: Nardi, R. (Org.) **Ensino de Ciências e Matemática**. São Paulo:UNESP, 2009, p.43-57

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v.31, n.02, p.211-227, 2015.

VENTURA, J.; CARVALHO, R. M. Formação inicial de professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação**, v.3, n.5, p.22-36, 2013.