



Pressupostos freirianos na utilização de receitas afetivas com a educação de jovens e adultos no ensino de ciências

Freirian assumptions in the use of affective recipes with the education of young people and adults in science education

 **Ellen de Oliveira Abreu**

Graduação em Ciências Biológicas.

Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ.

Nilópolis, RJ - Brasil.

prof.ellenoabreu@gmail.com

 **Denise Leal de Castro**

Doutorado em Química.

Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ.

Nilópolis, RJ - Brasil.

denise.castro@ifrj.edu.br

Resumo: O presente artigo é fruto das reflexões da pesquisa de uma dissertação de Mestrado profissional e teve como objetivo geral avaliar o uso de Receitas Afetivas pautadas em pressupostos freirianos, como estímulo ao processo de construção de conhecimentos com alunos da EJA. Os objetivos específicos foram analisar a relação entre a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos em uma proposta de diálogo e a motivação para o aprendizado de ciências naturais na EJA. A metodologia foi baseada em uma abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa básica e participante. Os participantes da pesquisa são estudantes do 8º ano da EJA, e ela foi feita durante o primeiro bimestre de 2022. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista presencial. Considerou-se, ao final deste estudo, que a valorização da fala, da vivência dos alunos, demonstrada por meio de suas receitas e histórias, trouxe para o contexto da sala de aula um crescimento para o grupo.

Palavras chave: receitas afetivas; pressupostos freirianos; EJA; ciências.

Abstract: This article is the result of reflections from the research of a professional master's thesis and its general objective was to evaluate the use of affective recipes based on Freirean assumptions, as a stimulus to the process of knowledge construction with EJA students. The specific objectives were to analyze the relationship between the appreciation of students' prior knowledge in a dialogue proposal and the motivation for learning natural sciences in EJA. The methodology was based on a qualitative approach, being a basic and participatory research. The research participants are students of the 8th year of EJA, during the first two months of 2022. Data collection was carried out through face-to-face interviews. It was considered at the end of this study that the appreciation of speech, of the students' experience demonstrated through their recipes and stories brought to the context of the classroom a growth for the group.

Keywords: affective recipes; Freirian assumptions; EJA; science.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

ABREU, Ellen de Oliveira; CASTRO, Denise Leal. Pressupostos freirianos na utilização de receitas afetivas com a educação de jovens e adultos no ensino de ciências. *Dialogia*, São Paulo, n. 42, p. 1-15, e22889, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.22889>.

American Psychological Association (APA)

Abreu, E. de. O., & Castro, D. L. (2022, set./dez.). Pressupostos freirianos na utilização de receitas afetivas com a educação de jovens e adultos no ensino de ciências. *Dialogia*, São Paulo, 42, p. 1-15, e 22889. <https://doi.org/10.5585/42.2022.22889>.

1 Introdução

O Brasil é um país com dimensões continentais, com uma população formada por diversas etnias, tendo seu início como uma colônia, marcada pelo trabalho escravo e desigualdades sociais e econômicas. Tais desigualdades possuem braços que alcançam todos os setores que viabilizariam a estrutura de um país justo. Sendo assim, influenciam diretamente um dos alicerces de uma nação: a educação ofertada ao povo.

Segundo Freire (2005), a busca incansável por uma educação de qualidade e inclusiva, que possibilite à escola atuar como disseminadora de conhecimentos que não permaneçam encerrados em seu interior, mas que sejam libertadores, torna-se imprescindível em nossa sociedade. Nesse contexto de desigualdade, de luta por justiça e por inclusão, nos deparamos com o público pertencente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o qual precisa ter a oportunidade de se inserir no processo de construção de uma aprendizagem crítica que considere suas histórias, vivências e tenha significado em seu cotidiano.

Nessa linha de pensamento, abordar a área das ciências da natureza utilizando Receitas Afetivas, tendo a colaboração ativa dos alunos, vem corroborar com a aquisição de novos conhecimentos no cotidiano. A associação de histórias, que surgem a partir de uma comida afetiva aos variados aspectos sociais, e aos diversos saberes disciplinares, possibilita a criação de um enredo, delineando um caminho para ser trilhado pelo aluno com o professor de forma consciente, participativa e crítica. Desta forma, cria-se a possibilidade de utilização de Receitas Afetivas para salientar a importância da ciência e da interdisciplinaridade ao criar elos com diferentes saberes na construção do conhecimento, a partir das histórias de vida que o aluno traz, unindo a teoria da ciência com a subjetividade da vivência.

Desta forma, a presente pesquisa foi realizada com alunos do 8º ano da EJA, no primeiro bimestre de 2022, que estão em defasagem idade/ano escolar. Objetivando valorizar os saberes prévios dos alunos da EJA e associando esses conhecimentos aos saberes curriculares formais, a presente pesquisa teve como objeto de estudo a seguinte problemática: como a utilização das Receitas Afetivas dos alunos pode contribuir para o Ensino de Ciências para alunos da EJA?

Acredita-se que, com base em estudos por meio de pesquisas elaboradas pelos alunos, observações e interações sobre o tema Receitas Afetivas, o presente trabalho pode estimular o aluno a construir seu conhecimento científico, utilizando diferentes recursos disponíveis referentes ao tema. Assim, o objetivo geral é avaliar o uso de Receitas Afetivas pautadas em pressupostos freirianos como estímulo ao processo de construção de conhecimentos com alunos da EJA. O objetivo específico foi analisar o uso de Receitas Afetivas, valorizando conhecimentos prévios dos alunos, em uma proposta de diálogo e motivação para o aprendizado de Ciências Naturais na EJA.

Desta forma, o artigo está dividido em 5 (cinco) seções: na primeira, apresentamos a EJA como modalidade de ensino com bases legais; a segunda abarca o saber e o fazer do professor de Ciências na EJA, segundo pressupostos freirianos, trazendo a discussão, a importância da dialogicidade e da problematização, utilizando situações do cotidiano e do interesse do aluno com o intuito de favorecer o aprendizado; na terceira seção, encontramos a utilização de Receitas Afetivas dos alunos nas aulas de Ciências da Natureza, como ponto de partida, diálogo e problematização junto ao grupo, buscando construir conhecimentos pautados na liberdade de expressão, na pesquisa colaborativa e na criticidade; na quarta seção, encontramos a metodologia e, por fim, encontramos a quinta seção trazendo as vozes dos participantes ao responderem à entrevista com foco no uso das Receitas Afetivas e no ensino de Ciências, com base no diálogo e nas problematizações.

2 EJA como modalidade de ensino

A educação é um dos direitos fundamentais que buscam assegurar a proteção do princípio da dignidade da pessoa humana, o qual se refere à garantia dos direitos sociais individuais, da igualdade, dentre outros, como prevê o Art. 1º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Desta forma, a educação é elencada como direito social assegurado pela Constituição, como afirma o Art. 6º da Constituição Federal de 1988: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Por conseguinte, entende-se que a educação, tendo cunho de direito fundamental, tem por obrigação atender a todos, inclusive ao público da EJA, enquanto caminho para o pleno desenvolvimento do ser humano.

A EJA, com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é uma modalidade da educação que se dedica aos jovens e adultos que por razões diversas não conseguiram o acesso e ou permanência no contexto escolar para cursar o ensino fundamental e médio na idade apropriada (BRASIL, 1996). Para Arroyo (2017), os sujeitos chegam à EJA com um histórico de afastamento do ambiente escolar que por muitas vezes inclui como razões as reprovações sequenciais, baixa frequência, problemas na aprendizagem, questões familiares e econômicas que os retiram da escola regular, ocultando suas realidades, reproduzindo a hierarquização de uma sociedade que segrega por classe, gênero e raça. Tendo essa realidade por base, a escola e os professores se deparam com um grande desafio, que engloba conquistar esses alunos com realidades tão diferentes entre si e que não se enquadram na educação regular. Salienta-se que, neste contexto, há que se falar das políticas educacionais e dos currículos que devem abranger de forma concreta a EJA, sendo um desafio

também dos governos e de todos os envolvidos direta ou indiretamente na formação de cidadãos plenos (PAULA; OLIVEIRA, 2011).

Infelizmente, no cotidiano da EJA, a exclusão aparece em vários momentos. Quem são os alunos da EJA? Por que ficaram tanto tempo afastados da escola? O que eles trazem de suas vivências? São várias questões que deveriam ser trazidas à tona, quando se entende que, quando se fala em “todos” incluem-se os jovens e adultos que são força de trabalho na sociedade, que tiveram que fazer escolhas sofridas como estudar ou trazer comida para ao seio familiar, na tenra idade. Idade de brincar, estudar, sonhar com um futuro, porém dentro de um dos nossos “Brisis”, não há esse espaço tão relevante para todos. Segundo Paula e Oliveira (2011),

Esse cenário descreve a realidade de milhões de jovens e adultos que se ressentem de uma política atenta às suas necessidades de escolarização, mas que, entretanto, resulta do não atendimento à demanda de formação sistemática que permitiu e/ou favoreceu a interrupção do processo de escolarização. (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p.47)

Assim, a educação enquanto direito social, prioriza pessoas em posição de vulnerabilidade com o intuito de corrigir desigualdades sociais, aproximando as classes marginalizadas. No entanto, o que é evidenciado ano após ano é um distanciamento dos alunos da EJA em relação à continuidade dos estudos, mesmo havendo leis que estabelecem esse direito.

Outro passo importante para a educação foi a aprovação da LDB, a qual traz em seu bojo diretrizes que abarcam de forma mais específica a EJA, como o Art. 37 o qual define que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Tendo como base a constituição de 1988 e a LDB, é correto afirmar que pelo menos, legalmente, o público da EJA é citado.

A educação, em conformidade com a Constituição, é um dever do estado e da família (BRASIL, 1988). Ao refletir sobre esse quesito, buscam-se ações do Estado referentes ao pronto atendimento que atinja verdadeiramente o público da EJA, um grupo marginalizado e que necessita de uma educação significativa, pertinente e acolhedora. Porém a EJA não aparece entre as prioridades quando o assunto são investimentos na área educacional e medidas que favoreçam a entrada e permanência desse público na escola, o qual sempre é visto com certa desconsideração, desinteresse e preconceito. Para Arroyo (2005),

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis[...]. Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. (ARROYO, 2005, p.225)

Não se pode esquecer que a educação de jovens e adultos é formada por brasileiros que possuem o direito constitucional de receber uma educação digna que promova seu desenvolvimento pleno, que valorize suas vivências ricas e diversas. Alunos que não escolheram aleatoriamente não dar continuidade aos estudos na idade apropriada, mas foram sendo conduzidos a tal escolha. Assim, os conteúdos vistos nas escolas deixaram de ser estudados, dando espaço a novos conhecimentos vivenciados no cotidiano, os quais carregam em seu bojo uma grande relevância em suas vidas. Mas do que adianta tais conhecimentos em escolas que por vezes ignoram vivências, e currículos que são destinados a crianças e jovens em idades apropriadas ao ano de escolaridade?

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei no 13.005, de 25 de junho, sendo um documento que possui 20 metas com o intuito de concretizar o direito à educação de forma integral, derrubando barreiras de acesso e permanência na escola e reduzindo desigualdades (BRASIL, 2014). Em consonância com o PNE, Gadotti (2010) diz,

Torna-se evidente que não basta ampliar o acesso à educação, mas garantir ao indivíduo condições para permanência e sucesso, com qualidade, no ambiente escolar. Dar mais a quem tem menos e não na mesma proporção a todos, retrata a concepção de equidade [...] (GADOTTI, 2010, p. 498)

Conforme, Silva Júnior e Garcia (2018, p.78), ao reconhecer e discutir a diversidade e a inclusão no ambiente escolar, deve-se ter uma compreensão histórica, política e cultural da marginalização daqueles que não se enquadram em um padrão já determinado. Acredita-se que a ampla discussão na EJA possa abrir portas, onde haja valorização de conhecimentos prévios, reconhecimento de habilidades inatas, favorecimento na troca de experiências para construção de conhecimento, onde jovens e adultos compartilhem seus saberes na sala de aula (FREIRE, 2001).

Cabe ressaltar que, o profissional que atua diretamente com a EJA precisa perceber nitidamente o quão complexo é o retorno desses jovens e adultos ao âmbito escolar (PAULA; OLIVEIRA, 2011). Assim que adentram os muros da escola, não se percebem pertencentes àquele contexto, sendo notória a sensação de estranheza em estarem ali. Então cada um expressa seus sentimentos de uma forma muito particular: uns no silêncio absoluto, outros começam a se explicar, dizendo as razões que os fizeram parar os estudos; outros preocupados em não

conseguirem acompanhar porque “não escrevem faz muito tempo” e outras frases que enfatizam o desconforto associado ao desejo de conseguir se encaixar naquela proposta.

De acordo com marcos legais, a EJA tem respaldo como modalidade de ensino básico, mas, na prática, esses direitos, diretrizes e metas que abarcam o público da EJA não são simples de se concretizarem, principalmente quando se fala em conclusão da educação básica, pois as evasões permanecem. A evasão tem diversos motivos, tais como a incompatibilidade do horário de trabalho com o da escola, a gravidez na adolescência, difícil acesso, desinteresse pela escola que é oferecida, não ter com quem deixar os filhos, entre outros (CHAGAS; MEDEIROS, 2021). Obviamente, muitos contextos são históricos e difíceis de serem mudados em um curto espaço de tempo, porém a escola pode ser o ponto de partida para mudanças em nossa sociedade.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo com o intuito de definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, dentre outros objetivos, propõe 10 competências gerais que devem permear todas as etapas da educação básica, indicando caminhos férteis para o pleno desenvolvimento do educando, consolidando no âmbito pedagógico os direitos de aprendizagem (BRASIL, 2018).

Ao observar as competências paralelamente à EJA, vislumbra-se em cada meta algo que pode nos remeter ao contexto desse público, como a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; a investigação e o exercício da curiosidade intelectual nas ciências; a utilização de diferentes linguagens; utilização de tecnologias digitais; a valorização de saberes e vivências, dentre outros, que, como um todo visam à mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (BRASIL, 2018). Porém, cabe ressaltar que são competências gerais, as quais precisam ser pensadas e adequadas aos diversos públicos com suas características.

Ante ao exposto, espera-se que os jovens e adultos que buscam uma educação voltada para suas realidades possam encontrar, nas escolas, estratégias e currículos voltados para o seu cotidiano, que levem em consideração suas histórias de vida, que os façam não somente ter acesso à escola, mas que busque sua permanência no contexto escolar. Assim, a ação dos educadores torna-se relevante, principalmente os que atuam na EJA, em tomar uma posição que vise construir uma EJA que reconheça a diversidade com perspectiva de aumentar o acesso, a permanência e estimular nos alunos a capacidade de crer num futuro próspero e alcançá-lo por meio da educação ofertada.

3 O saber e o fazer do professor de ciências na EJA segundo pressupostos freirianos

A BNCC evidencia a relevância da área de Ciências da Natureza no que se refere ao compromisso em desenvolver o letramento científico, como capacitação para atuar no e sobre o mundo, utilizando a ciência articulada aos conhecimentos éticos, políticos e culturais (BRASIL,

2018). Ao se falar da EJA, parece coerente abordar temas e iniciar discussões que emergem das vivências dos alunos, criando a possibilidade de, por meio do diálogo, tornar as aulas mais atrativas, pois estimular a fala e o pensamento crítico, pode favorecer o estabelecimento de conexões entre os saberes, aumentando o interesse pela ciência, tornando-a visivelmente relevante para este público. Para Pozo e Crespo (2009), deve-se considerar o aluno que receberá os conteúdos científicos, observando suas características e demandas a serem satisfeitas para que ele possa realmente aprender.

Assim, a reestruturação da BNCC pode ser vista como um ganho, uma vez que os conteúdos das Ciências Naturais, a partir de unidades temáticas, são propostos e organizados desde o primeiro ano de escolaridade, permitindo que habilidades progridam ao longo do tempo, favorecendo a interação dos alunos com o conhecimento científico, gradativamente (BRASIL, 2018).

Freire (2001), ressalta que, no mundo de hoje, não é aceitável um educador que pense somente em procedimentos didáticos e em conteúdos a serem ensinados, ainda mais se forem estranhos à realidade do aluno. Assim, conhecer o aluno com o qual será realizado o trabalho é de extrema importância para que o educador possa pensar o seu agir, selecionar conteúdos, criar caminhos que despertem esse aluno e que favoreçam a educação e o diálogo. Desta forma, criar momentos em que os alunos tenham experiências educacionais que favoreçam a compreensão de si mesmos, do mundo e dos processos que envolvem constantes transformações científicas, tecnológicas e sociais torna-se bastante pertinente, dentro de um ensino pautado na interatividade, no diálogo e na criticidade (BNCC, 2018).

Pensando em um ensino que atinja as necessidades do público da EJA, a utilização das falas e histórias que são trazidas pelos alunos, podem ser conectadas aos conteúdos escolares, transpondo o saber empírico ao estabelecer uma interação entre disciplinas, favorecendo uma aprendizagem alicerçada pelo conhecimento científico. O ensino de Ciências pode tornar-se mais atraente e estimulante aos jovens e adultos ao utilizar e valorizar seus conhecimentos prévios e estabelecer conexões com outras disciplinas, construindo um conhecimento mais integral e emancipador. Para Freire (1996),

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p. 40)

Segundo o pressuposto freiriano da dialogicidade, faz-se necessária uma abordagem mais humanizada das relações, criando uma proximidade entre professor e aluno permeada pelo diálogo que favoreça a conscientização, a reflexão, interação e a construção de bases mais sólidas para o aprendizado. O diálogo torna-se fundamental para uma educação que valoriza o pensamento de todas as partes envolvidas em torno de uma temática, onde professor e alunos ensinam e aprendem juntos. Para Freire (1987), o diálogo não pode ser reduzido a uma conversa, pois há a necessidade da reflexão e da ação dos sujeitos ali envolvidos.

Ao propor a utilização de temáticas que emergem da realidade do aluno a partir do diálogo, abre-se espaço para que a vida seja o ponto de partida para a discussão e o aprendizado. A EJA, ao trazer para o chão da escola conteúdos que tenham significado real para os alunos, acolhendo suas vivências e histórias, cria a possibilidade de favorecer o acesso ao conhecimento em um sentido mais amplo. Assim, as aulas de Ciências podem trabalhar conteúdos inerentes a essa área do conhecimento, trazendo à tona reflexões e oportunizando a todos experiências relevantes na construção de saberes em uma produção coletiva. Para Freire (2001, p.86), “[...] por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática”.

Na perspectiva de Freire (2005), o aprendizado que se inicia a partir da vida do aluno constituindo um tema que possa gerar uma discussão, uma reflexão, um posicionamento no mundo, baseia-se em uma educação problematizadora, a qual nega a concepção bancária, onde o aluno é mero receptor de saberes prontos. Ao se criar um ambiente favorável ao pensar e agir, tem-se junto aos alunos uma intencionalidade no aprender, na necessidade de decodificar o mundo em que se vive e em pensá-lo para que haja mudança, acabando com a aceitação tácita de uma divisão entre sábios, que definem o que é importante ensinar, doar, e os não sábios, os quais não têm nada a oferecer (FREIRE, 2005). Em uma educação dialógica na EJA, temáticas surgem espontaneamente e podem ser conduzidas em um viés interdisciplinar, agregando cada vez mais significado aos conteúdos. Assim, a utilização de temas oriundos de discussões abertas, através do diálogo, pode criar elos que abordam, dentro de um contexto de aprendizagem, tanto matérias do currículo escolar, quanto assuntos relevantes aos alunos enquanto cidadãos, favorecendo uma aquisição de conhecimentos de forma gradual e participativa.

4 A utilização de receitas afetivas nas aulas de Ciências da Natureza

Uma Receita Afetiva é um gênero textual que descreve de forma detalhada, o preparo de uma comida que traz em seu bojo sentimentos que despertam emoções e recordações. Para Lutti

(2021), não é somente a receita em si, mas também um olhar que traz um mundo de significados e significantes que colocam a comida e o ato de comer como centro de relações.

A utilização de Receitas Afetivas trazidas pelos alunos na EJA, traz para o grupo um espaço de fala, de valorização e problematização de conhecimentos prévios carregados de lembranças e emoções, os quais podem despertar um interesse maior pela pesquisa e na construção de conhecimentos. Freire (2001), afirma que a educação é uma prática permanente a qual faz parte da existência humana em um contexto de aprender e ensinar. E essa troca entre o grupo, com diálogo dentro do processo de ensino e aprendizagem em torno das receitas e suas histórias possibilita a humanização da escola.

Para as autoras Amon e Menasche (2008, p. 13), “a relação que estabelecemos entre comida e memória está fundamentada na ideia de que, se a comida tem uma dimensão comunicativa como a fala, ela pode contar histórias”. Segundo Amon e Menashe (2008),

A comida constituiria, assim, um veículo para manifestar significados, emoções, visões de mundo, identidades, bem como um modo de transformar, pela resolução de conflitos, realização de mudanças, desistências. O conceito de voz da comida coloca em relevo seu potencial para abordar temas como tradição, etnia, harmonia, discordância, transitoriedade, identidade (AMOM; MENASCHE, 2008, p.17).

Trabalhar as Receitas Afetivas dos alunos, unindo o aprendizado cognitivo ao emocional, visa uma análise com um olhar que estabelece nexos entre áreas de conhecimento, criando uma proposta mais complexa e esclarecedora em torno do que realmente essa comida representa para a sociedade e no mundo. E é essa dimensão comunicativa que amplia o estudo, que abre espaço para uma visão crítica acerca do consumo e preparo de determinadas receitas.

Ao utilizar todo o conteúdo de uma receita, a área de Ciências Naturais encontra campo fértil para lidar com temáticas contemporâneas, como alimentação saudável, nutrição, obesidade, dentre outros assuntos que envolvem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que se originam de discussões em grupo. Ao se ter um olhar globalizado em torno do tema e conceber o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem, cria-se a possibilidade da construção de saberes que perpassam pela união de conceitos, pela análise, interpretação e enriquecimento, enquanto cidadão que vê, pensa e que pode ser um agente transformador do mundo.

5 Metodologia

O caminho metodológico para a construção do artigo baseia-se em uma pesquisa básica e exploratória, por buscar compreender o processo de construção do conhecimento utilizando as Receitas Afetivas, delimitando o campo de ação do pesquisador (SEVERINO, 2007). Com base

em Minayo (2005), a pesquisa se enquadra como qualitativa por atuar com foco na compreensão, na inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que lhes conferem os atores. Trata-se de uma pesquisa participante, tendo a participação efetiva do grupo de alunos em conjunto com a pesquisadora no que se refere às observações e pesquisa sobre os temas abordados (NOVAES; GIL, 2009). De acordo com Freire (1996, p. 25), ao docente cabe “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Desta forma, foi criada uma sequência didática que teve como ponto de partida as Receitas Afetivas dos alunos da EJA. A sequência didática incluiu sete aulas duplas de 40 minutos cada, as quais compreenderam as etapas que envolveram o estímulo com vídeos; reflexões em grupo; a valorização das receitas, histórias e pesquisas dos alunos; planejamento colaborativo de atividades; roda de conversa; apresentações para a comunidade escolar e elaboração de um mural. Torna-se claro que, em todas as etapas das atividades, os alunos tiveram uma participação ativa e decisiva, fortalecendo vínculos dentro de uma perspectiva problematizadora através do diálogo.

Quadro 1 - Cronograma da sequência didática

AULA	PRÁTICA DESENVOLVIDA
1	Apresentação do Projeto. Motivação e contextualização sobre A Ciência das Receitas Afetivas, através de vídeos e discussões.
2	Apresentação das receitas e histórias dos alunos, com a contextualização do tema Alimentação através de uma atividade com vídeo e texto. Análise das Receitas Afetivas no que se refere à interdisciplinaridade, com a organização das pesquisas de forma coletiva.
3	Discussão e apresentação sobre o uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação na elaboração de trabalhos. Troca de ideias entre os alunos para produção de suas pesquisas.
4	Atividade de apresentação das pesquisas e <i>feedback</i> avaliativo.
5	Roda de Conversa.
6	Apresentação do produto final, por meio de um vídeo com as pesquisas compiladas, para a comunidade escolar.
7	Montagem do mural impresso. Entrevista.

Fonte: Autora.



5 Coleta de dados: receitas afetivas e o aprendizado de ciências naturais na voz dos alunos

Tendo como objeto de estudo a contribuição do uso de Receitas Afetivas em um contexto de dialogicidade no ensino de Ciências para alunos da EJA, foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista focalizada. Segundo Gil (2008), a entrevista focalizada, mesmo sendo livre, tem como norte o tema especificado, permitindo ao entrevistador buscar manter o assunto sempre em pauta, evitando digressões. Nesse sentido, foram entrevistados 08 alunos com idades entre 19 e 69 anos, que participaram da sequência didática. A entrevista consistia em uma abordagem individual, onde cada participante respondeu a cinco questões específicas ao objeto de estudo. Foram omitidos os nomes dos participantes, sendo os mesmos aqui tratados como “respondentes”. As entrevistas foram presenciais, registradas em áudio e transcritas com o consentimento prévio dos entrevistados.

6 Análise e discussão de resultados

Ao final das atividades explicitadas no decorrer do artigo, os alunos participantes foram entrevistados individualmente, onde foi seguido o mesmo roteiro para todos. Abaixo, seguem as perguntas:

- 1- Como geralmente são as aulas na EJA?
- 2- O que você achou sobre a utilização das Receitas Afetivas durante as aulas de ciências?
- 3 - O que mais lhe chamou a atenção durante as atividades usando as Receitas Afetivas?
- 4 - A escola usar assuntos do dia-a-dia para trabalhar matérias em sala de aula faz sentido para você? Por quê?
- 5 - Usar as Receitas Afetivas trouxe alguma mudança para o seu entendimento da matéria de Ciências?

Após a verificação das entrevistas, foi formatado um quadro de análise de respostas:

Quadro 2 - Análise de respostas

Nº	QUADRO DE ANÁLISE DE RESPOSTAS
1	A primeira pergunta é direcionada à opinião dos respondentes sobre as aulas na EJA. Desta forma, 4 (quatro) respondentes disseram que eram legais, que as matérias são boas; 3 (três) respondentes relataram que achavam cansativas, que tinham muitos textos para copiarem e 1 (um) respondente disse que eram normais.
2	Com relação ao uso da Receitas Afetivas nas aulas de Ciências, os 8 (oito) alunos disseram que acharam bom, pois puderam conhecer mais sobre as receitas e sobre a matéria, que puderam dar opiniões.
3	A terceira questão pede para que os respondentes sejam mais específicos sobre o que lhes chamou a atenção nas aulas. Assim, 3 (três) falaram que acharam bom falarem sobre as suas receitas e as histórias de vida; 2 (dois) falaram que nunca tinham pensado que dentro das receitas poderiam encontrar matérias de Ciências; 1

Nº	QUADRO DE ANÁLISE DE RESPOSTAS
	(um) falou que gostou de escolher junto com os amigos o assunto que iria estudar, que se sentiu “dono” do trabalho; 1 (um) falou que achou legal apresentar o trabalho para a escola; 1 (um) falou que não sabia escolher, que tinha gostado de tudo, menos de apresentar o trabalho.
4	Sobre utilizar temas do cotidiano nas aulas, os 8 (oito) respondentes falaram que fazia sentido, pois são assuntos que todo mundo sabe um pouco; a aula fica menos chata; eles aprendem coisas da vida; podem falar mais.
5	A quinta questão refere-se à aprendizagem de Ciências. Como resposta, 5 (cinco) alunos disseram que conseguiram entender melhor a matéria usando as receitas, além de prestarem mais atenção nas falas dos colegas durante as apresentações; 2 (dois) alunos disseram que gostaram das atividades e de pesquisarem, mas que achavam as matérias difíceis e 1 (um) aluno disse que achou normal.

Fonte – Autora.

De acordo com a análise das respostas do quadro, percebe-se que os alunos participantes tiveram uma postura positiva diante do uso das Receitas Afetivas na aula de Ciências Naturais, uma vez que o formato apresentado e direcionado transpôs um cotidiano de aulas chamadas por alguns de cansativas e que acabam impondo uma prática copista, a qual se aproxima de uma educação bancária, sem contextualização. De acordo com as falas, os alunos demonstraram autonomia, sentimento de pertencimento, carinho nas escolhas de temas visando à construção de conhecimento.

A voz e a participação dos alunos, dentro de um contexto que estimule à reflexão, são relevantes, uma vez que abrem um espaço democrático para a troca entre pares, para a construção colaborativa de significados. Freire (2005), em suas discussões sempre enaltece o ensino realizado com base no diálogo, na troca, incentivando a participação do aluno. Assim, acredita-se que ao partir do cotidiano do aluno, de sua leitura de mundo, criou-se um estímulo maior para que os participantes assumissem o papel de sujeitos na produção de conhecimento. Segundo Freire e Faundez (1985, p. 34), “[...] a verdadeira ciência é a que, partindo do concreto e mediada pelo conceito, retorna ao concreto”.

De acordo com as falas dos participantes, acreditamos que a utilização das Receitas Afetivas dos alunos contribuiu para o ensino de Ciências na EJA, pois houve o aumento do estímulo com a prática colaborativa, com o uso de conhecimentos prévios e interação do grupo com um propósito definido, através de problematizações e do diálogo. Assim, percebe-se nas falas de respondentes, o quesito interação e motivação. Um dos respondentes disse que “A gente começa a se interessar por outros assuntos durante o projeto ouvindo os outros, trocando experiências” (RESPONDENTE 3). Outro aluno relatou que “Estudar à noite e participar de um projeto está



sendo muito bom! Aprendi um monte de coisas, receitas de senzala e sobre doenças. Conheci muitas histórias dos colegas” (RESPONDENTE 7).

A escola tem a possibilidade de criar um ambiente que estimule situações de aprendizagem colaborativa, que busque auxiliar os alunos em sua caminhada criativa, autônoma e crítica. E cabe ressaltar que, na fala dos participantes, essas conexões e interações mostram-se benéficas nas análises das receitas e histórias, na busca efetiva de temas que tragam significado para o estudo em si.

Diante ao exposto, cabe relatar a participação de um dos alunos, o qual apresentou sua Receita Afetiva, mingau de couve, e as razões de tê-la escolhido. A descrição de sua história envolvendo a pobreza na qual vivia em uma tapera de sapê, em Minas Gerais, e a luta para vir para a cidade estudar e trabalhar levou o grupo a um momento de reflexão sobre as condições do homem do campo e o êxodo rural, temáticas que foram abordadas posteriormente pelo aluno em sua pesquisa. O grupo também interagiu falando sobre os benefícios da couve, uns comentaram que já haviam plantado em casa, surgiram receitas de sucos com couve, ou seja, houve uma troca produtiva que resultou em uma pesquisa rica e em uma fala emocionante do aluno “Ouvindo tudo isso, vi o quanto minha mãe, mesmo sendo analfabeta, era sábia. Comemos muito mingau de couve e hoje estou aqui, forte e estudando com 56 anos” (RESPONDENTE 2). Para Paula e Oliveira (2011), a prática pedagógica que se compromete com a EJA, valoriza a interação e a comunicação, possibilitando uma construção coletiva de saberes.

Considerações finais

Em que pesem todas as adversidades vistas no que se refere ao contexto da EJA, observa-se que existem leis, normas e diretrizes que se conectam com a Educação de Jovens e Adultos, permitindo que haja uma equidade na educação ofertada. Ao se pensar em práticas pedagógicas que tenham significado para a EJA, busca-se uma construção a partir de discussões sérias que analisem conteúdos dentro da realidade escolar e das necessidades do grupo, no sentido de legitimar sua inclusão como modalidade de ensino com suas especificidades. Segundo Arroyo (2017), repensar práticas para jovens e adultos que retornam ao convívio escolar pode possibilitar, não somente a superação da exclusão, mas conectar todo um cabedal construído ao longo de suas experiências de vida, onde são os protagonistas de histórias reais, que possuem seus valores, crenças e responsabilidades ao processo de ensino-aprendizagem da escola.

O recorte temático do presente estudo foi a utilização de Receitas Afetivas dos alunos com base em pressupostos freirianos como estímulo nas aulas de ciências. Assim, após a análise de todo o processo e das entrevistas conclui-se que a valorização da fala, da vivência dos alunos

demonstrada por meio de suas receitas e histórias trouxe para o contexto da sala de aula um crescimento para o grupo, pois os alunos viram a possibilidade de trazerem informações relevantes ao estudo, de participarem colaborativamente durante o planejamento e execução de atividades, de reconhecerem a ciência como parte do cotidiano. Freire (1996), dizia que ensinar não é a transferência de conhecimentos, mas as possibilidades criadas para que ele possa ser produzido. Que a presente pesquisa possa estimular a reflexão sobre a EJA em uma visão que valorize as vivências, o diálogo e a problematização.

Referências

AMON, D.; MENASCHE, R. Comida como narrativa da memória social. *Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 1, 3 ago. 2008.

ARROYO, M. G. *A Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 221-230.

ARROYO, M. G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a vida justa* – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 57ªed. São Paulo, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 9.394/96*. Disponível em: https://doi.org/www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 27 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. *Lei n. 13.005/2014*. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso 27 dez. 2020.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

CHAGAS, I. D.; MEDEIROS, M. C. L. *A evasão e o retorno a escola na Educação de Jovens e Adultos: Fatores e motivos*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 02, Vol. 13, pp. 87-123. Fevereiro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://doi.org/www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/evasao-e-o-retorno>

DUARTE, C. S. *A educação como um direito fundamental de natureza social*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, p. 691-713, out. 2007.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42ª ed. 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 25ª ed. p.25, 1996.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 5ª ed. 2001.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ªed. São Paulo: Atlas,2008. 220p.

LUTTI, J. M. G.; *Ensaio sobre a cozinha afetiva*. São Paulo: Editora Labrador, 2021. 112p.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S.; SOUZA, E. R. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. 244 p.

NOVAES, M. B. C.; GIL, A. C. *A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas*.

RAM – Revista de Administração Mackenzie, São Paulo, v. 10, n. 1, p.134-160/ Jan/fev 2009.

PAULA, C. R.; OLIVEIRA, M.C. *Educação de Jovens e adultos: a educação ao longo da vida*.- Curitiba: Ibpx, 2011.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª Ed. Ver. Atual. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA JUNIOR, N. G. S.; GARCIA, R. M. *Diversidade e Inclusão*. In: GARCIA, R.M.; SILVA, M. P. (Org.) *EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes*. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, p. 73-85 - 480 p. ISBN: 978-85-237-1298-3.