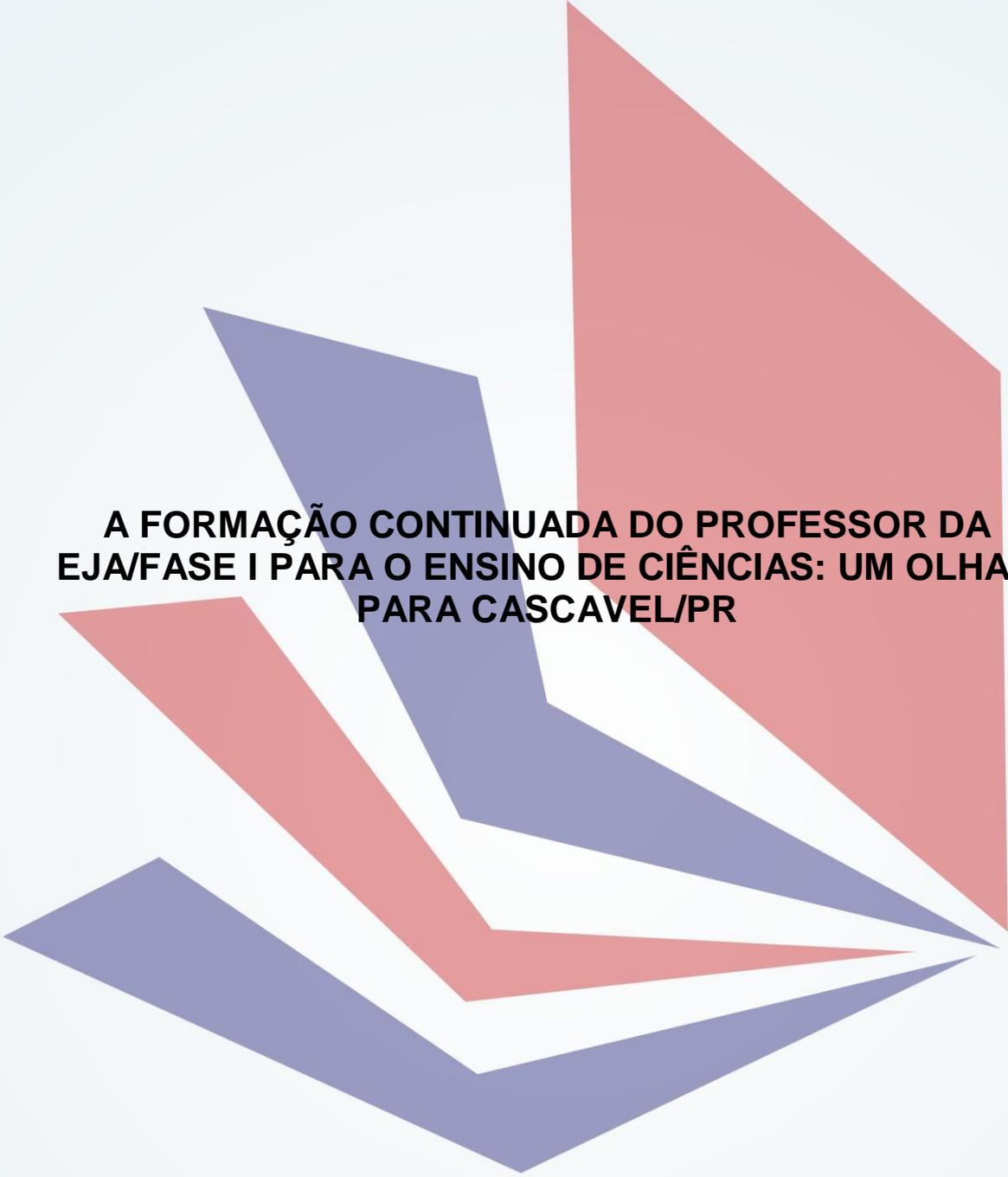


**JAQUELINE MILIAVACA WIELEWSKI**



**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA  
EJA/FASE I PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM OLHAR  
PARA CASCAVEL/PR**

**CASCAVEL**

**2019**





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS / CCET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM  
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA



**NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO / PPGCEM**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO**  
**MATEMÁTICA**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA/FASE I PARA O**  
**ENSINO DE CIÊNCIAS: UM OLHAR PARA CASCAVEL/PR**

**JAQUELINE MILIAVACA WIELEWSKI**

**CASCAVEL, PR**

**2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CENTRO DE CIÊNCIAS  
EXATAS E TECNOLÓGICAS / CCET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO / PPGECEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO  
MATEMÁTICA  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA/FASE I PARA O  
ENSINO DE CIÊNCIAS: UM OLHAR PARA CASCAVEL/PR**

**JAQUELINE MILIAVACA WIELEWSKI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Educação Matemática.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Dulce Maria Strieder.

CASCAVEL, PR  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Wielewski, Jaqueline Miliavaca  
A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA/FASE I PARA  
O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM OLHAR PARA CASCAVEL/PR /  
Jaqueline Miliavaca Wielewski; orientador(a), Dulce Maria  
Strieder, 2019.  
103 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Graduação em Pedagogia Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, 2019.

1. Formação do professor da EJA. 2. Aspectos da legislação. 3. EJA no Município de Cascavel. 4. Ensino de Ciências . I. Strieder, Dulce Maria. II. Título.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS / CCET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

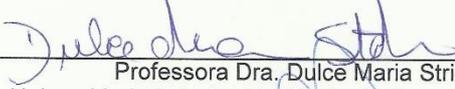
**NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO / PPGECEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO  
MATEMÁTICA**

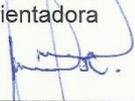
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

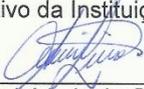
**JAQUELINE MILIAVACA WIELEWSKI**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA/FASE I PARA O  
ENSINO DE CIÊNCIAS UM OLHAR PARA CASCAVEL/PR**

Esta dissertação foi aprovada para a obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e Educação Matemática e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração Educação em Ciências e Educação Matemática, linha de pesquisa Educação em Ciências, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

  
\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Dulce Maria Strieder  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Professor Dr. Marco Antonio Batista Carvalho  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro Efetivo da Instituição

  
\_\_\_\_\_  
Professor Dr. André Luis de Oliveira  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)  
Membro convidado

Cascavel, 17 de maio de 2019

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a duas pessoas muito especiais, meu marido Silvio e minha filha Silvinha, amores da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus pais, Pedro e Zelia que sempre incentivaram minha profissão e meus estudos como professora.

Obrigada a meu parceiro e esposo Silvio, que me deu o incentivo que eu precisava e minha amada filha Silvinha que sempre acreditou em minhas ideias e com certeza sem o apoio dos dois não teria conseguido concluir esta trajetória de estudos.

Obrigada as pessoas que fazem parte do grupo FOPECIM em especial a Maira Vanessa Bär que foi uma parceira fantástica, lendo, criticando, contribuindo e sempre disposta a ajudar.

Agradeço também aos meus colegas de mestrado, durante as aulas das disciplinas, sempre estávamos comprometidos a auxiliar uns aos outros, foram dias difíceis, porém que deixaram saudade.

Também meu carinho aos professores que estiveram juntos nesta trajetória e em especial a Professora Dulce Maria Strieder minha orientadora que não mediu esforços para orientar, obrigada pelas correções, obrigada por trazer contribuições ao nosso trabalho e também obrigada pelo conhecimento que pude acumular nestes dois anos, mesmo com as dificuldades encontradas no percurso sempre esteve presente acreditando em meu potencial e dedicação.

Não poderia deixar de falar da amiga querida Ligiane Silva que me enviou o edital e me encorajou a entrar no processo de seleção e das minhas colegas de trabalho Francielly Lamboia e Kelley Stepanha que me incentivaram e ajudaram na construção do projeto, Cristiane Fernanda Rospirski Moreira que me auxiliou com as configurações e também nos momentos de análise de dados, a Sonia Jimenez diretora da APOFILAB que me auxiliou com as organizações de horários para que eu conseguisse concluir as disciplinas e claro todas as colegas do Centro Paulo Freire e da APOFILAB.

Não poderia esquecer das professoras da EJA- Fase I que se disponibilizaram a responder a entrevista, bem como a SEMED que autorizou pesquisas de campo.

Enfim, obrigada a todos que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

WIELEWSKI, Jaqueline Miliavaca. A Formação Continuada do Professor da Eja/Fase I para o Ensino de Ciências: Um Olhar para Cascavel/PR. 103 páginas. Dissertação (Mestrado em educação em Ciências e Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECM. Área de concentração: Educação em Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus Cascavel, Cascavel, 2019

## RESUMO

A Formação Continuada é uma das atividades inerentes à profissão de professor, a qual dá sequência ao aprendizado do profissional. Na especificidade da Formação Continuada de Ciências para Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Fase I, foco deste trabalho, torna-se ainda mais relevante devido à formação incipiente tanto em Ciências como nas especificidades da EJA. Assim, esta pesquisa apresenta para discussão os seguintes questionamentos: com qual perfil e frequência a Formação Continuada específica está acontecendo para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Cascavel? Esta Formação, na visão dos professores, tem contribuído para a prática pedagógica, a formação da autonomia do professor e para o desenvolvimento do ensino de Ciências? No trabalho, foram utilizadas a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Na pesquisa documental, foram analisados documentos do Ministério da Educação (MEC), bem como da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cascavel/PR, os quais auxiliaram na compreensão do assunto proposto. Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, foram entrevistados 18 professores regentes das turmas de EJA - Fase I, da cidade de Cascavel bem como as coordenadoras da SEMED, responsáveis pela EJA e pela disciplina de Ciências. As entrevistas foram áudio-gravadas a fim de que fossem verificados o perfil da Formação Continuada ocorrente no Município e a percepção desses docentes no que diz respeito à formação. Os dados foram analisados conforme o método de Análise de Conteúdo e apontam que as professoras consideraram a Formação Continuada específica para atuação em Ciências na Educação de Jovens e Adultos como de suma importância para a prática pedagógica, já que o estudo deve ser uma prática na vida profissional e as formações fornecem conhecimentos para o trabalho do professor e seu desenvolvimento. Observou-se também que a Formação Continuada ofertada pela SEMED tem sido escassa, conforme relataram professores entrevistados. Assim, há um reflexo negativo na ação do professor. A intencionalidade da Formação Continuada oferecida é de subsídios para que o docente compreenda que a escolarização contribui significativamente para que os alunos alcancem um nível de desenvolvimento necessário para melhorar a qualidade de vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos; Formação Continuada de professores; Ensino de Ciências.

WIELEWSKI, Jaqueline Miliavaca. The Continuous Education of an EJA Teacher/phase I for Science Teaching: a sight to Cascavel city/PR. 103 pages. Dissertation (Master in Science Education and Mathematics Education). Post-graduation Program in Science and Mathematics Education - PPGECM. Concentration area: Education in Sciences and Mathematics. Western Paraná State University/ UNIOESTE - Campus of Cascavel, 2019.

### **ABSTRACT**

Continuing Education is an activity inherent to teachers' profession, which allows an ongoing learning to this professional. Regarding Continuing Education of Science for Youth and Adult (EJA) specificity - Phase I, focus of this research, it becomes even more relevant due to the inceptive background both in Science and in EJA specificities. Thus, this research discusses about the following questions: with what profile and frequency is the Specific Continuing Education taking place to act out in Youth and Adult Education (EJA) in Cascavel city? Has this training, according to the teachers' point of view, contributed to pedagogical practice, to teachers' autonomy training and science teaching development? This study used bibliographic review, documentary research and field research. In documentary research, documents of the Ministry of Education (MEC), as well as the Municipal Education Department (SEMED) of Cascavel/PR, were analyzed, which helped to understand the proposed subject. And, in order to develop the field research, 18 teachers were interviewed from EJA classes - Phase I, from Cascavel city, as well as coordinators of SEMED, responsible for EJA and Sciences discipline. The interviews were audio-recorded to verify the profile of Continuing Education in the city and the studied teachers' perception regarding training. Data were analyzed according to the Content Analysis method and indicate that these teachers considered the Specific Continuing Education in Sciences and Youth and Adult Education as of utmost importance for the pedagogical practice. It was also observed that the Continued Training offered by SEMED has been scarce, according to the interviewed teachers. Thus, there is a negative reflection on the teachers' action. The intentionality of the Continuing Education offered comes for the teacher to understand that schooling has contributed significantly to the achievement of the development level to improve life quality.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education; Continuing Teacher Education; Science teaching.

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

### QUADROS

<b>Quadro 01</b> Períodos da formação de professores no Brasil .....	16
<b>Quadro 02</b> Períodos históricos da EJA.....	34
<b>Quadro 03</b> Textos encontrados nos anais do ENPEC – 2013 / 2015 / 2017.....	40
<b>Quadro 04</b> Objetivos dos instrumentos de pesquisa.....	52
<b>Quadro 05</b> Percepção de Formação Continuada ofertada pela SEMED .....	56
<b>Quadro 06</b> Objetivos das Formações Continuadas .....	57
<b>Quadro 07</b> A escolha dos docentes formadores .....	57
<b>Quadro 08</b> Importância da Formação Continuada específica para a modalidade EJA na atuação em Ciências.....	58
<b>Quadro 09</b> Formação dos professores regentes na EJA Fase I .....	59
<b>Quadro 10</b> Percepções das professoras entrevistadas sobre a Formação Continuada .....	62
<b>Quadro 11</b> Percepção sobre a Formação Continuada de Ciências ofertada pela SEMED .....	65
<b>Quadro 12</b> As dificuldades da atuação na disciplina de Ciências na EJA .....	66
<b>Quadro 13</b> As facilidades da atuação na disciplina de Ciências na EJA .....	67
<b>Quadro 14</b> A reação dos alunos da EJA frente a disciplina de Ciências .....	67

**GRÁFICO**

**Gráfico 01** - Movimento de Matrícula no 1º Semestre de 2018 na Educação de Jovens e Adultos – Fase I – Cascavel.....44

## LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CESVEL – Centro de Estudos Supletivos de Cascavel  
CTSA – Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente  
EAD – Educação a distância  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
Fundação Educar – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos FUNDEB  
– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização  
dos Profissionais da Educação  
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e  
Valorização do Magistério  
IBECC – Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituição de Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEJA – Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PSS – Processo Seletivo Simplificado  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Cascavel  
SERE – Sistema Escolar de Registro Escolar  
TCLE – Termo de Consentimento de Livre Esclarecido  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
SEÇÃO I – FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) .....	16
<b>1.1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ELEMENTOS HISTÓRICOS</b> .....	16
1.1.1. Os Direcionamentos para a EJA .....	21
<b>1.2 ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	24
<b>1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> .....	26
1.3.1 Formação Continuada para o Professor da EJA .....	29
SEÇÃO II - O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR .....	33
<b>2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR</b> .....	39
<b>2.2 O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR</b> .....	43
SEÇÃO III - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	46
<b>3.1 O TEMA E O PROBLEMA DA PESQUISA</b> .....	46
<b>3.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	47
<b>3.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS</b> .....	51
SEÇÃO IV - APRESENTAÇÃO DOS DADOS .....	53
<b>4.1 APRESENTAÇÃO DE DADOS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA SEMED</b> .....	53
<b>4.2 APRESENTAÇÃO DE DADOS DAS PROFESSORAS REGENTES DA EJA</b> ..	56
SEÇÃO V - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E RESULTADOS.....	67
<b>5.1 - PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CASCAVEL</b> .....	67
<b>5.2 - A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE CIÊNCIAS</b> .....	72
<b>5.3 - A FREQUÊNCIA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS PARA EJA OFERTADAS PELO MUNICÍPIO DE CASCAVEL</b> .....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	82
APÊNDICES: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	90
<b>APÊNDICE 1:</b> Roteiro de Entrevista Semiestruturada dos coordenadores.....	90
<b>APÊNDICE 2:</b> Roteiro de Entrevista Semiestruturada dos professores.....	92
ANEXOS.....	94
<b>Anexo A:</b> Parecer Consubstanciado do CEP.....	95
<b>Anexo B:</b> Conteúdos do Currículo de Ciências.....	97

## 1 INTRODUÇÃO

A Formação Continuada é um direito dos professores que atuam na docência, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9694/96. O conhecimento deve ser considerado como uma ferramenta e estratégia de crescimento profissional e pessoal. Assim, é de suma importância manter-se atualizado, bem como estar atento às mudanças que ocorrem na educação.

A formação docente é importante para estimular a autonomia do professor para que esse construa identidades profissionais. Como relata Nóvoa (1992, p. 13), "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) [...]", é preciso ir além. É necessário que reflitamos a respeito da nossa trajetória profissional e sobre a (re)construção de nossas identidades. O mesmo autor ainda trata da importância de trocar conhecimentos para fortalecer a Formação Continuada em que o professor ensina e aprende em processo simultâneo.

O professor não é apenas um reproduzidor de conhecimentos pré-estabelecidos por currículos, por técnicos ou professores universitários, ele possui conhecimentos e um saber-fazer que está arraigado a sua prática, que determina a forma como ensinará (TARDIF, 2011). Neste sentido, compartilhar os conhecimentos advindos das experiências.

Então, a Formação Continuada pode contribuir para que as práticas pedagógicas tenham mais qualidade, já que o professor precisa estar atualizando-se e buscando conhecimentos em toda vida profissional.

Bastos (2017) aponta que é importante lembrar que muitos professores têm a visão de que somente a prática garantirá a formação do professor; porém, é inegável a relevância da teoria como suporte para as práticas pedagógicas. Neste sentido, na Formação Continuada, os conhecimentos teóricos e práticos devem caminhar juntos.

Deste modo, faz-se necessária uma Formação Continuada que seja capaz de trazer referencial teórico de qualidade, elementos metodológicos que oriente o trabalho com a EJA, a fim de potencializar uma prática pedagógica para a aprendizagem do aluno.

Conforme o Currículo estabelecido para a rede de ensino municipal (CASCAVEL, 2008), o conteúdo de Ciências não é estanque, pelo contrário, está em constante movimento:

[...] os conteúdos das ciências naturais devem fundamentar-se na totalidade das múltiplas relações de interdependência dos fatores abióticos e bióticos que constituem o ecossistema e das interações entre estes, objetivando, neste movimento, oportunizar aos alunos uma leitura mais clara do dinamismo dos vários elementos que constituem os sistemas: físicos, químicos e biológicos (CASCAVEL, 2008, p. 175).

Em específico na Educação de Jovens e Adultos, é importante que o professor busque metodologias, recursos e ferramentas adequadas para esta fase da vida do aluno jovem e adulto, mas é preciso tomar muito cuidado para não infantilizar o ensino nesta modalidade. Haddad e Di Pierro (2000) relatam que, historicamente, os educadores de jovens e adultos reproduziam as mesmas estratégias de ensino aplicadas à educação de crianças. Assim, a Formação Continuada específica para os professores de jovens e adultos é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho docente, para que este tenha acesso a formas apropriadas de ensinar e, por conseguinte, ampliar as possibilidades de compreensão do conhecimento científico do referido aluno.

O imprevisto ainda está presente em muitas salas de aula na modalidade EJA. Ainda prevalece a visão de que qualquer um pode atuar como professor da EJA, mas será que este imprevisto também aparece na Formação Continuada? É necessário pensar a formação como ponto de partida para uma boa prática pedagógica (SOARES; PEDROSO, 2016).

A Formação Continuada específica para a EJA em ciências traz a oportunidade ao professor de ensinar levando o aluno a adentrar em uma nova cultura a possibilita uma visão de mundo diferente, potencializando a autonomia do sujeito: “[...] temos de levar os alunos a entender e a participar da cultura científica fazendo com que eles pratiquem seus valores, suas regras e principalmente as diversas linguagens das ciências” (CARVALHO, 2005, p. 63). Assim, é possível o aluno confrontar seus conhecimentos prévios com os estruturados no processo de escolarização.

Deste modo, a formação específica de ciências para EJA torna-se uma necessidade inerente ao desenvolvimento da profissão. Em geral, os professores da EJA são os mesmos que atuam no ensino regular e o cotidiano conturbado muitas vezes estimula a pouco alterar metodologias de um contexto para o outro, isto deixa o ensino da EJA deficitário, reforçado pelo fato dos profissionais não possuírem uma formação exclusiva para a modalidade tanto na formação inicial como na continuada (MOURA, 2009).

Neste âmbito, esta pesquisa pretende identificar, dentre outros aspectos, a percepção<sup>1</sup> do professor atuante na EJA quanto à Formação Continuada em Ciências e a relação que estabelecem entre a formação e seu cotidiano profissional. Neste intento, também buscamos verificar se a formação é ofertada com regularidade pela SEMED, se há especificidade para a formação na disciplina de Ciências e quais vínculos os professores estabelecem desta com sua prática pedagógica, especificamente na disciplina de Ciências. Assim almejamos responder as seguintes questões: com qual perfil e frequência está acontecendo a Formação Continuada específica para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Cascavel? Esta formação, na visão dos professores, tem contribuído para a prática pedagógica e a formação da autonomia do professor para o desenvolvimento do ensino de Ciências?

A opção por este tema de pesquisa ocorreu pela inquietação pessoal por atuar nesta modalidade da educação e perceber as lacunas de formação. Tendo me formado em magistério, por orientação de minha mãe também professora, posteriormente em pedagogia e atuando na educação desde 1984, com experiência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, poucos momentos de estudo sobre Ensino de Ciências na especificidade da EJA presenciei. Nem mesmo as duas especializações cursadas, e a integração aos grupos de estudos para elaboração do Currículo Municipal de Cascavel, oportunizaram tal aprofundamento. Assim, a inserção, em 2017 no curso de Mestrado, foi a oportunidade para desenvolver aprofundamento sobre o tema.

O trabalho ora apresentado foi elaborado em cinco seções estruturadas da seguinte forma: a primeira seção trata da formação do professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA), formação inicial de professores e seus elementos históricos, além da legislação para a formação de professores da EJA e a especificidade da Formação Continuada de professores da EJA.

---

<sup>1</sup> Segundo Cunha (2010), no ato de perceber, estarão presentes nossos sentimentos, nossas impressões anteriores, nossos conceitos já conhecidos, nossas experiências vivenciadas, etc. Ao percebermos elementos da realidade, nós o fazemos baseados em conhecimentos adquiridos anteriormente e analisados em torno da situação presente, interpretando os dados percebidos em função dos conteúdos psicológicos disponíveis no momento. Então a percepção é uma parte da consciência humana, desde o início de nossa formação que contribui para a elaboração de conceitos. Deste modo, “[...]a percepção está ligada à processos cognitivos, pela entrada dos estímulos externos, produzindo significações que são internalizadas pelo nosso sistema psicológico, mas que ainda não constituíram uma generalização – um conceito” (CUNHA, 2010, p. 49).

A segunda seção é direcionada ao aluno da EJA e a sua relação com o ensino de Ciências. Vale salientar que há uma breve discussão sobre a função desse Ensino para a EJA a fim de compreender a função do professor neste contexto.

Na seção três, o percurso metodológico desta pesquisa é apresentado, ou seja, são explicitados os encaminhamentos da revisão bibliográfica, documental, de campo e o método de análise dos dados.

A seção quatro, apresenta dados provenientes da sistematização das entrevistas realizadas com coordenadores e os professores regentes da EJA e das observações efetuadas nas Formações Continuadas.

Na quinta seção os dados coletados nas entrevistas e observações são analisados a luz de autores utilizados durante a pesquisa. Esta seção traz três itens encaminhando respostas para o problema de pesquisa: a percepção dos professores quanto a Formação Continuada do Município, a percepção dos professores quanto a Formação Continuada de Ciências e a frequência em que a Formação Continuada ocorre.

Nas considerações finais são apontadas as percepções e necessidades centrais em torno do tema na perspectiva de contribuir para que a Formação Continuada de Ciências avance e de condições para que o professor realize um trabalho de qualidade, bem como proporcione melhores condições de trabalho para os docentes.

## SEÇÃO I

### FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Formação Continuada no Brasil ainda é um fato recente, conforme será tratado no decorrer desta seção. A formação inicial do professor da EJA Fase I normalmente é em pedagogia o que não garante a reflexão sobre a especificidade da modalidade, tampouco no que se refere a disciplina de ciências e isso traz dificuldade ao trabalho do professor, já que o mesmo precisa de alguma forma superar estas lacunas que a falta de formação impõe. Deste modo, esta seção tentará esclarecer algumas questões relacionadas a elementos históricos, legislação, formação inicial e continuada do professor da EJA.

#### 1.1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ELEMENTOS HISTÓRICOS

O recorte histórico que ora apresentamos inicia em meados do século XIX, com a revolução industrial, e junto a necessidade em pensar sobre a educação da população, já que antes era ofertada apenas para as elites. Dessa forma, a formação de professores tornou-se urgente e as instituições escolhidas para a formação dos professores naquela época estavam ligadas às ideias liberais que passaram a conceber educação para o povo (TANURI, 2000). “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita na organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 243). Assim, inicia-se o processo de criação das Escolas Normais que eram incumbidas de formar o professor.

O quadro a seguir mostra um panorama de organização da formação de professores de 1827 a 2006.

**Quadro 01** Períodos da formação de professores no Brasil

PERÍODO	CONTEXTO
(1827-1890)	Ensaio intermitentes de formação de professores. Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
(1890-1932)	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais. Inicia a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

(1932-1939)	Organização dos Institutos de Educação. Marca as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
(1939-1971)	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.
(1971-1996).	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.
(1996-2006).	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

**Fonte:** Adaptado de Saviani (2009, p. 144).

No início do século XX, conforme descrito no quadro anterior, as escolas normais surgiram em várias regiões do Brasil, porém, foi em São Paulo e no Rio de Janeiro (Distrito Federal da época) que as experiências centrais ocorreram. Naquela época iniciavam-se também a formação de uma consciência educacional e a necessidade do Estado em se envolver na expansão da escola pública, "[...] tendo em vista seu alcance político e social, à importância da racionalização da administração escolar, à necessidade de implantação de uma política nacional de educação" (TANURI, 2000, p. 72).

Assim, com o crescimento das escolas públicas, as escolas normais precisavam formar professores e esses seguiam o currículo com os conteúdos que seriam ensinados nas escolas de Primeiras Letras. Pensava-se que o professor deveria dominar disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, dentre outras, para serem ensinadas as crianças sem a preocupação de metodologias, didáticas ou outras questões pedagógicas (SAVIANI, 2009).

Somente em 1890, segundo Saviani (2009), a escola Normal passa por uma reforma com destaque para as atividades práticas de ensino. Assim, foi criada uma escola modelo em São Paulo com o intuito de preparar os novos professores e assegurar uma formação sistemática e organizada com fundamento didático pedagógico. Esta escola modelo passou a receber professores de todo o país para estagiar e observar o trabalho realizado, ou ainda enviava professores paulistas para outras regiões para disseminar a formação de professores. "Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país" (SAVIANI, 2009, p. 145). Todos estes encaminhamentos de mudanças que ocorreram com a formação de professores, associados à organização curricular, também a questão de que somente nos grandes centros havia estudos relacionados à necessidade de formar

sujeitos para ensinar, faz aparecer a necessidade de ampliar e melhorar a formação de professores.

Assim, em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (que foi extinta entre 1967-1968, conforme Fávero (2003), foi criado o curso de pedagogia para formar professores para trabalhar nas escolas normais, “[...] visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (TANURI, 2000, p. 74).

A Pedagogia era organizada por bacharelado e licenciatura. Desta forma, o bacharel seria habilitado para trabalhar com gestão escolar, enquanto o licenciado proveria os professores para atuarem nos cursos ditos normal. Com a Lei nº 4024/61, juntamente com o parecer CFE nº 251/1961, a dualidade foi reforçada (BRASIL, 2005).

Tanuri (2000) descreve as modificações no currículo mínimo e a necessidade de mudanças no curso de pedagogia.

[...] O Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade (TANURI, 2000, p. 79).

Então, nos anos de 1980 e 1990, surge a necessidade de um movimento de reestruturação do curso de Pedagogia que antes formava diretores, orientadores e supervisores escolares, e a partir disso, os professores formados em Pedagogia passam a atuar na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental, primeira fase, bem como na gestão escolar (SAVIANI, 2009).

A LDB de 1996 e os decretos subsequentes, regulamentaram algumas questões que foram redefinidas e organizadas para garantir direitos e especificar a formação do professor. Com a edição do decreto nº 6755, implementou-se uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, com a finalidade de estimular e expandir a formação inicial e contínua com a colaboração da União, Estados e Municípios. A intenção era nivelar a formação ofertada a fim de romper com o tradicional (GATTI; BARRETO, 2009). Já que as Formações Continuadas eram realizadas de forma fragmentada, como se o

conhecimento fosse alocado em caixinhas separadas, este rompimento busca a sequência da formação docente, para que o professor tenha uma Formação Continuada de fato, com vários encontros para que sua formação seja real e progressiva.

Pires (2017) aponta que a legislação atual, para a formação docente, tem a intenção de formar os professores das séries iniciais e Educação Infantil com curso superior. Destaca-se a Pedagogia, que habilita o docente para a profissão, o que ainda não ocorreu em todo o território nacional. Segundo Paiva (2006), a formação de professores para os anos iniciais, possui três modalidades de cursos ainda nos tempos de hoje: a escola normal (magistério), o normal superior e a Pedagogia.

A formação docente foi pensada e ampliada durante todo o século XX. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, estabeleceu que a formação inicial dos professores deveria ocorrer em nível superior e isso se contrapunha ao que ocorria, que era apenas a formação em nível de Ensino Médio. Essa Lei deliberou que, no prazo de 10 anos, os sistemas de ensino se enquadrassem nesses critérios e que as formações de Ensino Médio fossem temporárias até a normatização (GATTI; BARRETO, 2009).

No entanto, observa-se que, na última atualização da LDB em 2017, no Art. nº 62, ainda se permite o Ensino Médio (magistério) como Formação de professores.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 42).

Apesar desse Artigo estar vigente, houve um número crescente de professores que ingressaram no ensino superior, especialmente nos cursos de Pedagogia, com ênfase na formação do professor para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. A partir de um estudo realizado por Gatti e Nunes (2008), verificou-se que o período de maior procura pelas licenciaturas variou de 2001 a 2004 e, posteriormente, a procura passa diminuir gradativamente até os dias de hoje.

O censo de 2007 traz um índice que mostra que o número de matrículas para as disciplinas do magistério foi menor em 2006. Foi a única formação que apresentou baixo crescimento (BRASIL, 2007), talvez pelo fato de que a LDB veio atrelada à

exigência da formação superior e isso causou, no período anterior uma corrida às Instituições de Ensino Superior (IES) em busca da licenciatura.

Considerando todo este movimento, no Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 15, aparece a garantia de que será “[...] assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 78). Porém, a realidade como vimos anteriormente não é essa, ainda existem professores que atuam com formação apenas de ensino médio em nosso país.

Atrelados a essa necessidade de formação inicial, surgiram, além dos cursos de licenciatura tradicionais (presenciais), os cursos a distância. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 89),

A partir do final da década de 1970, países como a Inglaterra, a Alemanha e a Espanha criaram universidades públicas com ensino a distância, voltados para o atendimento de milhares de estudantes trabalhadores com custos mais baixos, e, ao longo da experiência que acumularam, conseguiram obter bom padrão de qualidade nos programas desenvolvidos.

Neste sentido, na década de 1970, o governo brasileiro implementou programas de Educação a Distância (EAD) em instituições privadas de ensino superior para garantir a escolarização da população e a formação de professores leigos (GATTI; BARRETO, 2009).

Gatti e Barreto (2009) ainda salientam que, somente em 1990, algumas universidades públicas começam a ofertar ensino a distância. Nessas instituições iniciam-se projetos regionais que visam atender às necessidades específicas, conforme a cultura e o lugar onde o povo vive. As universidades envolvidas neste projeto foram: Universidade Federal de Mato Grosso (1995), Universidade Federal do Paraná (1998), Universidade Estadual do Ceará (1998) e Universidade Federal de Santa Catarina (1998). Este projeto apresentava uma grande diferença de propostas, cujo intuito era responder às questões específicas conforme a região e a população. "Embora essa forma de conceber EAD não implique a criação de sistemas em caráter permanente" (GATTI; BARRETO, 2009, p. 90).

O Ministério da Educação (MEC), no ano de 1998, a fim de atender a esta necessidade de formação de professores, regulamenta a EAD no Brasil de acordo com os Decretos nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a) e nº 2.561/98 (BRASIL, 1998b) e da Portaria nº 301/98 (BRASIL, 1998). O governo também criou normas de

credenciamento das instituições que tenham interesse em ofertar este tipo de formação profissional. “No mesmo ano, o ministério publica o documento “Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância”, que visa orientar as instituições proponentes dos cursos de EAD, mas não têm força de lei” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 90).

Embora a formação superior ainda não tenha alcançado todo território do Brasil, ela vem avançando e os professores estão cada vez mais em busca de formação nas universidades (TANURI, 2000). Assim, foram delegados esforços a fim de ampliar a formação inicial de professores para o ensino dos anos iniciais, tanto na forma presencial ou em formato EAD. Todavia, tais tomadas de decisão aumentam a preocupação com a qualidade do ensino instaurado nestes.

### **1.1.1. Os Direcionamentos para a EJA**

A formação do professor da EJA requer um olhar especial em virtude de suas características específicas. “Os jovens e adultos não estão no mesmo tempo mental, cultural, social que as crianças de 6 a 14 anos” (BRASIL, 2006, p. 30).

O curso de Pedagogia, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), é a formação indicada para atuar no Ensino Fundamental – fase I. Mas, as discussões sobre a atuação do professor com os alunos da EJA ainda são muito recentes. Assim, o profissional deveria estar preparado para atuar na modalidade. Porém, isso raramente ocorre, visto que não são todas as graduações que ofertam conteúdo específico referente à modalidade (MARASCHIN; BELLHOCHIO, 2006).

Em pesquisa realizada Soares (2006), afirma que os cursos de Pedagogia não ofertam a habilitação em Educação de Jovens e Adultos e raramente percebe-se qualquer preocupação por esta modalidade. As Instituições mais ofertantes estão localizadas na região Sul do Brasil que, por sua vez, acompanham o crescimento da modalidade e a importância que essa tem ocupado nos debates educacionais. Dessa forma, com uma prática empobrecida e encaminhamentos inadequados, o aluno sente-se desmotivado. Tais ações provocam evasão, tão comum nas turmas de EJA (SOARES, 2006).

Ainda que medidas contra a evasão possam ser tomadas, como contatar o aluno assim que o mesmo apresentar a primeira falta (FARIA, 2013), este

monitoramento do aluno por parte da escola somente irá atuar na minimização do processo se estiver associado a outras atitudes: “O contato com o aluno evadido precisa ser feito para entender as causas da evasão e para disponibilizar a ele oportunidade de voltar assim que for possível” (FARIA, 2013, p. 100).

Conforme Muenchen e Auler (2007), a evasão é consequência de materiais impróprios e conteúdos que estão fora da realidade dos alunos, já que estamos falando de adultos. Neste caso é de suma importância reorganizar as práticas pedagógicas para tentar diminuir o número de alunos que abandonam a escola. Os autores assinalam que não podemos negar o despreparo do professor para trabalhar com esta modalidade.

As formações de professores, tanto no nível de Ensino Médio (magistério) como no superior (pedagogia), não estão dando o valor necessário para a especificidade da educação de jovens e adultos. Sem um grupo de professores preparados para trabalhar tanto com os jovens como também com adultos, não se alcançará um ensino de qualidade. “Constata-se que a EJA não tem recebido atenção adequada, o que se refere nos processos de formação de educadores, na falta de uma carreira específica, de políticas salariais e jornada de trabalho” (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 123).

Deste modo, os professores que atuam na EJA, normalmente, não possuem formação específica para esta modalidade. São, em geral, docentes que apresentam jornada profissional no ensino regular e que, por vezes, optam ou são encaminhados para atuar na EJA como forma de complementação de carga horária. Portanto, são profissionais que assumem um compromisso de ensinar adultos sem deter, na maioria das vezes, uma formação inicial ou continuada específica (MOURA, 2009).

A formação de docentes para a EJA é negligenciada pelas instituições de ensino superior, pelos educadores e pelos governantes, os quais esperam que esta modalidade seja extinta e que o analfabetismo acabe no Brasil (MOURA, 2001). Arroyo (2006), quando fala sobre o processo educacional brasileiro, enfatiza que a modalidade da EJA necessita de amparo exclusivo por parte dos governantes, o que não ocorre, quando se mantém tal modalidade à margem da educação brasileira. Conforme Moura (2001, p. 105 Grifos do autor).

Não é possível continuar improvisando educadores e alfabetizadores de Jovens e Adultos. Não é possível continuarmos ‘zarolhos’, olhando enviesados como se a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos fossem práticas extemporâneas e passageiras.

Há muito tempo, autores como Moura (2009) alertam sobre a necessidade do governo abraçar esta causa no intuito de reorganizar os vazios na formação docente, devido à peculiaridade dos alunos que são atendidos. É preciso rever a prática educativa e as formações iniciais. Arroyo (2006) destaca que "[...] o nosso sistema educacional ainda não se pauta pela educação como direito, pauta-se muito mais pela educação como mercadoria, escolarizar para incluir no mercado" (BRASIL, 2006, p. 28). Neste panorama, o aluno volta a estudar simplesmente por exigência do mercado. Para além disso, em uma compreensão mais ampla, a EJA busca incluir na sociedade as pessoas que foram impedidas, por um motivo ou outro, de concluir seus estudos no tempo correto, pois a escola é um espaço em que o sujeito busca sua autonomia e o direito de fazer suas escolhas no dia a dia (BRASIL, 2006).

Freire e Shor (1986), destacam que o empoderamento do sujeito é um ato social e político.

O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade é fundamental para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes (FREIRE; SHOR, 1986. p. 71).

Este sujeito precisa utilizar os conhecimentos para transformação da sociedade e se isso não ocorrer é porque não se tem liberdade, a liberdade só é possível através da consciência.

No Art. nº 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) consta a garantia de educação para todos. Tal lei representou melhorias no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos. Também a LDB 9394/96 garante a oferta escolar para jovens e adultos.

A menção à Constituição Federal e à LDBEN refere-se ao fato de que elas foram indicadoras de conquista de direito subjetivo (pelo menos no papel), ou seja, a inclusão daqueles que se encontravam desassistidos pelo Estado (MOURA, 2009 p. 53).

Mesmo com estes avanços legais, que serão aprofundados no próximo item, a modalidade da EJA ainda é esquecida no âmbito da formação de professores, sendo estes improvisados dentre aqueles que atuam no ensino fundamental com crianças para atender pessoas com peculiaridades muito diferentes, "[...] tal como se registrava nos primórdios da história da educação" (MOURA, 2009 p. 49).

## **1.2 ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A década de 1990, chamada década da educação, foi marcada por uma importante mudança na educação brasileira, principalmente no que se refere à formação de professores, com a promulgação da LDB nº. 9394/1996. Art. nº 61 trata dos profissionais da educação e encaminha a formação inicial e continuada dos professores. Já o Art. nº 62 define que o professor deverá possuir a formação no curso superior de licenciatura de graduação plena para atuar no Ensino Fundamental, primeira fase, e o magistério, para a atuação na Educação infantil (BRASIL, 2013), como já abordado anteriormente.

No Art. nº 37 da LDB que trata da Educação de Jovens e Adultos consta que os alunos que não conseguiram concluir os estudos na idade própria terão a oportunidade de fazê-lo pela EJA. Os sistemas de ensino deverão garantir gratuitamente a oferta desta modalidade bem como respeitar as características dos alunos quanto às necessidades de estudar em horários que não interfiram em seus trabalhos. As idades para que os alunos sejam admitidos na EJA também estão definidas: a partir dos 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

A avaliação também é normatizada, no “§ 2º, o qual cita que “[...] os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”. Desse modo, a instituição deverá promover exames para verificar as habilidades e os conhecimentos dos alunos. Compete ao poder público garantir os recursos para esta modalidade e, também de forma compartilhada com as instituições, garantir a oferta às pessoas que não conseguiram concluir seus estudos na idade adequada (BRASIL, 1996).

Conforme Carvalho (1998), a LDB estimula formar os profissionais de educação pela combinação entre teoria e prática, capacitação em serviço e também o conhecimento e experiência do docente.

No contexto das metodologias para a formação docente, é utilizado o conceito de simetria invertida. No parecer CNE/CP 9/2001, é defendido que: “[...] o conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de

formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar [...]” (BRASIL, 2001, p. 30).

No Parecer 9/2001, Art. nº 3, inciso II, é declarado que:

II – [...] coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera (BRASIL, 2001, p. 62).

Deste modo, defende-se a ideia de que a formação do professor ocorre no mesmo lugar onde estará depois de formado. O professor se aprimora na escola tendo exemplos de outros professores. Diferente de profissionais de outras áreas que só terão contato com o trabalho a ser desenvolvido na época dos estágios.

A consideração da simetria invertida entre situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente, mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na educação média. “Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos” (BRASIL, 2001, p. 31).

As pessoas se apropriam dos conhecimentos pelas inter-relações com o meio e com seus pares, e para isto tudo depende de como estão organizados os conhecimentos prévios (BRASIL, 2001). O domínio em relação aos conteúdos passa a ser indispensável e, para além disso, o professor precisa avaliar, orientar e estar envolvido na proposta pedagógica da escola. Este profissional ativo descrito nas páginas do documento será capaz de desenvolver uma educação de qualidade (BRASIL, 2013).

Freire (2001) destaca que a melhoria da educação será possível com a análise da prática. É necessário olhar para a própria atividade e a partir disso perceber as mudanças necessárias. Deste modo, teorias aparecerão mesmo não sendo percebidas, assim se constrói o professor crítico pela sua formação. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Compete também ao professor promover o conhecimento e estar atento a atualizações que podem contribuir com sua prática, fazer análises de sua atuação como educador, examinar sua conduta e seu comportamento com objetivo de melhorar seu trabalho (PINTO, 2010).

“A condição para o constante aperfeiçoamento do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas, sobretudo, a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor” (PINTO, 2010, p. 116). O professor como profissional necessita de busca constante, contudo, aquele que considera que já não precisa avançar nos estudos não está apto a progredir. Muito mais que conhecimento é necessário que o professor tenha consciência de sua prática. “Esta consciência não tem limites em seu progresso, pois muda com o curso do processo objetivo, que é interminável” (PINTO, 2010, p. 116).

A legislação apresenta alguns encaminhamentos para que a formação do docente aconteça e esta deve proporcionar conhecimentos e estratégias para que o professor desenvolva seu trabalho.

### **1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

A Formação Continuada prepara o professor para a reflexão sobre seu trabalho cotidiano. Durante o desenvolvimento de suas atividades, o docente passa a perceber algumas questões específicas que a Formação Continuada pode desenvolver criticamente. “A Formação Continuada estimula a busca por respostas para questões enfrentadas no cotidiano, aprimorando a ação docente [...]” (MALACARNE, 2011, p. 36). A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) trouxe a preocupação com o desenvolvimento do professor, trata da Formação Continuada e como ela deve ocorrer.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

O art. nº 61 é regulamentado pelo Decreto Nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, com o seguinte texto:

art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada (BRASIL, 1999).

Além da reflexão sobre a prática, a Formação Continuada minimizaria as lacunas deixadas pela formação inicial. Considerando tais aspectos, a orientação da legislação é que as mantenedoras ofereçam a Formação continuada conforme os planos de carreira, levando em conta as orientações dos documentos oficiais.

Deste modo, a Formação Continuada tem o intuito de rever as práticas pedagógicas. “Nestes eventos, portanto, é preciso que o foco esteja no aluno e no professor com vistas a aperfeiçoar os processos constitutivos do fazer educacional, fugindo inclusive da busca por “receitas” salvadoras da educação” (MALACARNE, 2011, p. 39). Assim, também se foge da racionalidade técnica.

Na década de 1990, a Formação Continuada tinha a intenção de atualizar o professor para os tempos vigentes, a fim de superar as necessidades educacionais que o tempo impõe. A racionalidade técnica era o eixo norteador das Formações Continuadas.

Institucionalização da formação teve sua parte negativa, já que a formação do professor, historicamente envolvida por uma racionalidade técnica, com uma visão determinista e uniforme da tarefa dos professores e reforçada pelos processos de pesquisa positivistas e quantitativos que eram realizados, potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

A racionalidade técnica ainda é o modelo mais utilizado nos currículos das Formações Continuadas de professores, na qual o profissional é treinado para o desenvolvimento de habilidades. Neste modelo, o professor é visto como um técnico da educação e os conteúdos científicos e pedagógicos servem como norteadores da prática pedagógica, contudo, sua experiência e seu contexto de trabalho não são levados em consideração. Este aspecto é criticado por autores como Marandino (2003), Schnetzler (2000), Gómez (2002). Assim, é de suma importância deixar de ver o docente como técnico e “[...] considerar os professores como atores competentes, como sujeitos do conhecimento [...]” (TARDIF, 2011, p. 229).

É preciso considerar que, quando o professor participa da Formação Continuada, não é aquele aluno da formação inicial que buscava conhecimentos novos sobre educação. Agora o professor tem uma caminhada, experiência, vive a sala de aula, tem sua história como professor e a Formação Continuada precisa considerar este diferencial (FREIRE, 1996). Ainda segundo Freire (1996), devemos

discutir as práticas na Formação Continuada para termos uma visão crítica do trabalho desenvolvido em sala de aula e romper com a visão tradicional.

Na visão tradicional sobre educação considera-se que, quando se sabe algo, subentende-se que existe uma teoria, uma fonte teórica que embasou e com ela se chegou ao conhecimento, já a prática é isenta de saber. Afastando-nos deste modelo tradicional, “[...] hoje sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos”, só existe a partir de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem” (TARDIF, 2011, p. 235).

Assim, buscaram-se mudanças na Formação Continuada quando se une teoria e prática, e o professor é fundamental para a transformação durante o processo. O professor é considerado partícipe do início ao fim. É a partir dele que se vislumbram as dificuldades da prática e as práticas eficientes para o desenvolvimento do trabalho (IMBERNÓN, 2010). Então, precisamos refletir sobre o que é relevante na formação deste professor como sujeito e como participante de grupo e não apenas levar para formação palestras, cursos, oficinas pontuais, isoladas e pré-definidas.

É com base na prática e da reflexão sobre ela que as transformações podem ocorrer com o auxílio das formações continuadas, porém não pode ser dissociada da teoria. Assim, a unidade entre as duas é a práxis, “[...] e se dá concretamente na relação intencional, coletiva e social do homem com a realidade que o circunda” (MEDEIROS; BEZERRA, 2016, p. 27).

É necessário começar a refletir sobre o que nos mostra a evidencia da teoria e da prática formadora dos últimos anos e não nos deixarmos levar pela tradição formadora, para assim tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

É preciso um ambiente colaborativo para desenvolver uma formação que contribua com a transformação da educação. “Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas” (IMBERNÓN, 2010, p 32). Quando o professor perceber esta mudança no formato da Formação Continuada, poderá se sentir imerso no processo, o que viabiliza a disposição para também mudar a sua prática.

### **1.3.1 Formação Continuada para o Professor da EJA**

Na especificidade da Formação Continuada para a EJA, um passo inicial é o envolvimento dos formadores sobre ter um olhar diferenciado para essa modalidade, considerando suas características díspares. No contexto atual, os profissionais que atuam com a EJA não têm acesso a uma formação de qualidade que garanta a capacitação para que atuem da melhor forma possível no que tange à EJA (MUENCHEN; AULER, 2007).

A formação do professor precisa ser um processo de aprendizagem que tenha a sua prática pedagógica como objeto de estudo. Isso leva o profissional tanto a perceber possíveis problemas no processo ensino e aprendizagem como a aprender com sua prática, amparado em referências teóricas, em busca de qualidade da aprendizagem dos alunos da EJA. "É necessária a condição de eterno aprendiz, aquele que aprende com seus alunos, com os teóricos do conhecimento e com seus colegas de trabalho" (MUENCHEN; AULER, 2007, p. 03).

Tendo em vista que os profissionais da EJA, especificamente os da Fase I aqui em estudo, são formados em pedagogia e que a maioria das instituições de ensino superior não possuem uma grade curricular que contemple a EJA, existe esta lacuna na formação inicial dos professores. Assim, a Formação Continuada pode colaborar enormemente. Giovinazzo (2017) relata que o curso de Pedagogia é o lugar de formação de professores que atuarão na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e também na Gestão Escolar bem como nas modalidades. Porém, o autor reforça que não são todas as universidades e institutos de formação superior que garantem a habilitação na EJA.

Saviani (2009) afirma que, no Ensino Fundamental I, os professores são, em sua maioria pedagogos. E, estes sujeitos aprovados nos vestibulares de Pedagogia têm a missão de trabalhar todas as disciplinas ofertadas no ensino fundamental que, na EJA, é considerado do primeiro ao quarto período (1º ao 5º ano no ensino regular), portanto, é um profissional polivalente. Gatti (2010) relata que, em 2006, o MEC determinou a pedagogia como licenciatura, por isso, organizou o curso para formar professores das séries iniciais e educação infantil, pois, antes disso, era um curso direcionado para a formação de gestores.

Ao se analisar esta questão, percebe-se a necessidade adicional da Formação Continuada para estes profissionais "polivalentes", no sentido da superação de

lacunas, principalmente àqueles que irão trabalhar com outras modalidades de ensino, como a EJA. Tais professores necessitam constantemente de atualizações, bem como orientações referentes ao conteúdo e à sua prática.

No artigo 5º das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, está descrito o que se espera do futuro professor após o término da graduação. Nos incisos que vão de I a XVI, descreve-se que: o professor deve atuar com ética e compromisso em busca de uma sociedade igualitária; cuidar e educar de crianças de zero a cinco anos para garantir o desenvolvimento integral do aluno; ensinar de maneira interdisciplinar; ter postura investigativa e integrativa; respeitar diferenças; saber utilizar instrumentos pedagógicos; dentre outras atuações (BRASIL, 2006).

Mas, questionamos como é possível o desenvolvimento deste professor com consistência teórica nas licenciaturas de pedagogia sem que a educação de jovens e adultos faça parte da grade curricular dos cursos? A minimização das problemáticas ocasionadas pela ausência da formação inicial pode ser obtida pela garantia de uma Formação Continuada com fundamentos epistemológicos para que o professor consiga a qualidade do ensino para o aluno da EJA (GIOVINAZZO, 2017).

Neste momento, necessita-se do envolvimento da Universidade, para que a Formação Continuada aconteça, em parceria com o envolvimento dos cursos de licenciatura na construção do conhecimento do professor. Também no âmbito da universidade, os conhecimentos produzidos, segundo a epistemologia em cursos de pós-graduação, podem contribuir para o desenvolvimento do professor, ajudando-o em sua Formação Continuada. Entre eles, Filosofia, Psicologia, Didática, Metodologia, História da Educação e Políticas Públicas em educação, todos imbricados, entrelaçados, os quais contribuem para a construção do conhecimento. A construção do conhecimento na Formação Continuada em parceria com a pós-graduação pode ocorrer a partir da investigação do objeto, o sujeito como ator deste processo de produção do conhecimento para compreender e tirar conclusões sobre como o conhecimento é construído (HESSEN, 1980).

Para esta construção do conhecimento, Maraschin e Bellhochio (2006) também defendem que as universidades se envolvam com a Formação Continuada para EJA: "[...] acredito que as instituições de ensino superior poderiam proporcionar mais oportunidades aos professores das escolas públicas para estes se envolverem em pesquisas colaborativas, como a investigação-ação" (p. 8). Os autores, ao abordar o

modelo colaborativo, defendem que o professor faça parte de todo movimento de organização da formação, desde datas e horários, até o material teórico que será utilizado.

A formação dos professores e a EJA estão sendo violadas, (SOARES; PEDROSO, 2016), com uma visão de que qualquer um pode ensinar jovens e adultos, assim continua o improvisado que impera por muito tempo em relação à EJA. Junto com este improvisado referente à formação do profissional da EJA, há a visão tradicional da Formação Continuada ainda presente atualmente, em que “o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela Ciência, pela pesquisa pura, etc.)” (TARDIF, 2011, p. 235). A prática, por sua vez, somente reproduz o saber, ou como Tardif (2011) cita, a prática aplica o conhecimento adquirido pela teoria.

Em contraposição a este modelo, a Formação Continuada, como diz o nome, tem a função de atualizar o profissional e essa formação deverá estar presente em boa parte da carreira do professor, após sua formação em licenciatura, “Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada” (TARDIF, 2011, p. 249).

Assim, a Formação Continuada é uma das maiores necessidades dos professores, devido, inclusive, ao déficit na qualidade de formação inicial (BONZANINI; BASTOS, 2009). O professor necessita de constante atualização, devido à exigência e responsabilidade que tem como educador. Aprender a refletir sobre a ação, resolver questões que surgem em sala de aula, tomar decisões coerentes quanto ao conteúdo e às práticas pedagógicas utilizadas são os maiores objetivos da Formação Continuada.

Para além dos elementos citados, é importante que o educador reflita sobre as metodologias escolhidas e seu embasamento epistemológico, o qual irá orientar o planejamento e a estruturação para suas aulas.

A Formação Continuada é apontada como necessidade do professor. Já a graduação desse, o curso de pedagogia, não garante a preparação necessária para a atuação no Ensino Fundamental (GATTI; BARRETO, 2009). Porém, é importante ter claro que mesmo que a formação na licenciatura seja adequada, nunca será suficiente em sua totalidade e, assim, a Formação Continuada sempre será necessária, principalmente quando se trata da EJA.

Quando se fala em EJA, é preciso ter claro, também nos processos formativos, que o aluno não é uma "folha em branco", pois são jovens e adultos com vasta experiência de vida. Eles possuem conhecimentos e concepções já elaboradas sobre o mundo, o homem e a sociedade. Assim, "[...] não cabe mais às configurações curriculares deixar o “mundo da vida” fora das salas de aulas" (MUECHEN; AULER, 2007, p. 5). Quem trabalha com a EJA precisa sim valorizar os conteúdos, mas sempre buscar um significado na vida do sujeito; e tal aspecto é relevante na Formação Continuada.

Assim, Gatti e Barreto (2009) afirmam que a Formação Continuada existe no intuito de contribuir com a prática pedagógica do professor e, em consequência disso, melhorar o desempenho em sala de aula e a construção do conhecimento tanto do professor como dos alunos, visto que a formação inicial não garante o arcabouço do conhecimento que o professor necessita para atuar na docência.

Tanto as bases teóricas quanto as práticas deste profissional da educação são dinâmicas e precisam de Formação Continuada. Após concluir a graduação, o professor necessita atualizar-se constantemente no que tange aos conhecimentos. Eles precisam ser analisados e aperfeiçoados; assim a Formação Continuada é de suma importância na vida profissional do docente (TARDIF, 2011).

Levando em consideração a formação específica para a EJA o professor necessita que esta formação tenha um olhar diferenciado no que se refere a Formação Continuada, que esta seja de fato contínua, o que se percebe, é uma formação deficitária, tanto a inicial como a continuada.

A este contexto de discussão da carente formação inicial e continuada para atuação na EJA, nos propomos a adicionar mais um elemento controverso que se refere a formação direcionada para campos do conhecimento específico, a exemplo do ensino de Ciências. Na próxima seção direcionamos o olhar para este elemento.

## SEÇÃO II

### O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1961 ampliou o número de vagas à escola para os cidadãos, os quais tiveram a oportunidade de se relacionar com o ensino de Ciências, visto que esse passou a ser inserido no currículo das escolas. Assim, a disciplina de Ciências passa a ter a "[...] função de desenvolver o espírito crítico com o exercício do método científico. O cidadão seria preparado para pensar lógica e criticamente e assim capaz de tomar decisões com base em informações e dados" (KRASILCHICK, 2000, p. 86).

Com a Ditadura Militar, em 1964, houve imposições políticas e rupturas na educação. Um exemplo foi o direcionamento dado à Educação, que antes era para a cidadania e agora passa a ser para o trabalhador, considerando que este iria contribuir para o desenvolvimento econômico do país. Assim, o ensino de Ciências também passa por mudanças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, promulgada em 1971, norteia claramente as modificações educacionais e, conseqüentemente, as propostas de reforma no ensino de Ciências ocorridas neste período. Mais uma vez as disciplinas científicas foram afetadas, agora de forma adversa, pois passaram a ter caráter profissionalizante, descaracterizando sua função no currículo (KRASILCHICK, 2000, p. 86).

No contexto específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também houve alterações relevantes. Para compreender esse processo de modificações que ocorreram no período de 1946 até o fim da Ditadura Militar, o quadro abaixo mostra os três períodos que marcaram os encaminhamentos para a Educação de Adultos e que interferiram no currículo de Ciências.

**Quadro 02** Períodos históricos da EJA

Períodos	Contexto histórico
1º (1946 a 1958)	Foram realizadas campanhas de iniciativa oficial, chamadas de "cruzadas" com o intuito de erradicar o analfabetismo, que era visto como uma "chaga", uma doença. Por isso, chamavam-se de "zonas negras de analfabetismo".
2º (1958 a 1964)	Nesse período, o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos foi realizado com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a ideia do programa

	permanente do enfrentamento do problema da alfabetização que culminou no plano Nacional de Alfabetização de Adultos, coordenado por Paulo Freire e cessado com o Golpe Militar de 1964, com apenas um ano de funcionamento.
3º (Governo Militar)	O Governo Militar insistia em ações como as “cruzadas ABC” (Ação Básica Cristã) e posteriormente o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Em 1985, com a redemocratização, o MOBRAL foi extinto e cria-se a Fundação Educar com objetivos democráticos, porém sem o investimento do MOBRAL.

**Fonte:** Adaptado de Gadotti (2000, p. 35).

Depois destes três períodos, como cita Gadotti, (2000, p. 36), no quadro acima, “[...] a educação de jovens e adultos foi, assim, enterrada pela “nova república””. A reformulação da LDB de 1961, expressa na Lei 5.692/71, pretendia transformar a escola em um espaço para a formação do trabalhador. Porém, as instituições privadas continuaram trabalhando no sentido de formar estudantes para o nível superior. Isso levou o ensino público a trilhar o mesmo caminho que, “[...] se reajustou de modo a abandonar as pretensões irrealistas de formação profissional nos 1º e 2º graus por meio de disciplinas pretensamente preparatórias para o trabalho” (KRASILCHICK, 2000, p. 87).

Somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, a educação passa a ser vista como uma prática social e assim, o currículo precisa de uma base comum (KRASILCHICK, 2000).

Os Parâmetros Curriculares nacionais (PCN) são lançados paralelamente à LDB em que constam recomendações relacionadas à elaboração de currículos.

O ensino de Ciências passa, portanto, a ser marcado por objetivos de ensino voltados para a formação do cidadão, e pelo desenvolvimento de atividades com implicação social, por meio de recomendações que valorizam a contextualização e a integração entre as disciplinas (PRATA; MARTINS, 2005, p. 336).

A LDB está vigente até os dias de hoje e o Ensino de Ciências agora está voltado à formação do cidadão trabalhador e letrado cientificamente. Tal aporte teórico-científico deve proporcionar embasamento para tomada de decisões relacionadas à vida e autonomia do cidadão.

Segundo Freire (1993), o sujeito que frequenta as salas da EJA deve ser oportunizado com atividades que desenvolvam senso crítico para que consiga fazer uma leitura crítica de mundo e que contribua para seu desenvolvimento. O sujeito

deve ser visto como cognoscente, posto que consegue interagir com o professor e não fica apenas recebendo o que lhe é ensinado (FREIRE, 1993).

O professor, ao preparar sua aula e ao entrar em sala de aula para trabalhar os conteúdos de Ciências, deve considerar elementos como o porquê ensinar, como ensinar, quais materiais ele deve usar e para quem vou ensinar. Tais reflexões determinam a necessidade e os encaminhamentos do ensinar Ciências (SILVA, 2007).

De acordo com Santos e Souza (2014), o ensino de Ciências para a EJA deve auxiliar a compreensão de mundo e sociedade e também para que os alunos entendam questões relacionadas às Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), a fim de melhorar sua vida. É importante que os alunos da EJA discutam seus conhecimentos com os colegas e professores para elaborar uma nova visão do conhecimento que lhe foi apresentado. "Nessa direção, o(a) professor(a) precisa discutir a Ciência enquanto produção humana, cultural, histórica, vinculada aos aspectos sociais, políticos e econômicos, sempre relativa e nunca absoluta" (SANTOS; SOUZA, 2014, p. 03).

Freire (1993, p. 16) destaca:

[...] são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feita, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele.

Assim, é preciso que o aluno faça leitura de mundo, independente do sujeito saber ou não ler. Esta interpretação de mundo dará uma visão crítica e não uma posição de neutralidade (FREIRE, 1993). O sujeito necessita superar suas fragilidades e edificar suas qualidades na busca do Ser Mais, buscando sua autonomia e respeitando as diferenças.

O conhecimento da Ciência representa uma forma de entender o mundo. A proposta curricular para EJA (BRASIL, 2001) aponta a relevância do conhecimento científico que contribui para o desenvolvimento do sujeito bem como as possibilidades de leitura de mundo tão necessárias para os desafios sociais que os alunos enfrentam. Por conseguinte, ao se apropriar dos conhecimentos, o sujeito passa a articular e enfrentar as dificuldades cotidianas com mais desenvoltura (BRASIL, 2001).

Portanto, o objetivo do professor, quando trabalha com jovens e adultos, é preocupar-se com a criticidade do aluno, se ele consegue investigar, debater as ideias e associá-las à vida diária e ao mundo do trabalho, fugindo das interpretações dogmáticas que são frequentes (BRASIL, 2001).

Como salienta Freire (1996), a função da educação é oportunizar ao sujeito a superação dos saberes de senso comum, por um conhecimento construído coletivamente em busca de uma compreensão científica. Também a busca do “ser mais” através da humanização do sujeito. Paulo Freire (1978) considera o “ser mais” como um conceito chave para entender a concepção de homem, o ser humano precisa ser visto como histórico. Assim ser capaz modificar a si mesmo e o mundo através do conhecimento, o ser humano é educável, logo, a humanização do sujeito se dá a partir da educação.

Utilizando-se de uma máxima de Paulo Freire (1978, p. 39) “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Gadotti (2000), coloca que para superar os saberes do senso comum, é de grande relevância a postura do professor como mediador do conhecimento, quando ele diz que “[...] ninguém alfabetiza ninguém. O alfabetizador não alfabetiza o aluno” (GADOTTI, 2000, p. 39). Em sala de aula ocorre um processo de apropriação do conhecimento, em que o professor necessita conhecer tanto o aluno quanto o objeto da alfabetização. Para mediar, o professor necessita organizar e planejar de forma que as práticas pedagógicas impulsionem a estruturação do conhecimento e que possibilitem o aluno ter acesso a todos os conteúdos do currículo.

É importante que o aluno construa o conhecimento e supere concepções errôneas e isso acontecerá somente se o professor tiver olhar crítico sobre o que vai ensinar.

Chalmers (1993) defende que o ensino de Ciências aparece como uma necessidade ao desenvolvimento do sujeito. Na contramão deste processo, este ensino reduziu-se a apresentações dos conhecimentos científicos com enunciados universais não oportunizando o aluno a interagir com o conteúdo (CACHAPUZ et al., 2005). Por consequência, os alunos passam a rejeitar a aprendizagem em Ciências.

Cachapuz et al. (2005) descrevem que o trabalho descontextualizado do professor, isolado e socialmente neutro está entre os motivadores das visões equivocadas que a sociedade tem sobre a Ciência, as quais ignoram as relações entre

CTSA. Esta visão remete a um cientista como um ser de outro planeta com linguagem difícil, um ser intocável, genial e, deste modo, reforça o distanciamento do aluno da Ciência.

Menezes (2009) relata que o conhecimento da Ciência pode promover uma ampla visão de mundo e assim, o processo de ensino deve estimular a curiosidade e pode levar o aluno a perceber que todos podem investigar e que ciência não é somente para cientistas.

A mídia mostra a Ciência ao se utilizar de enunciados universais como a Teoria Atômica, Big Bang, Teoria Celular entre outros enunciados, cristalizando-se a ideia de que a Ciência não é para poucos. A visão dos professores e das pessoas que projetam os textos e os conteúdos midiáticos não é diferente disso. Atribui-se à experiência e às atividades empíricas, como determinantes da verdade, e isto é o que mais a sociedade aceita (CACHAPUZ et al., 2005).

Na sala de aula, o ensino é comumente livresco com uma base empírico-indutivista, com poucas experiências concretas e, quando ocorrem, são em forma de "receitas de cozinha", como afirmam Cachapuz et al. (2005). Assim, a qualificação dos docentes da disciplina de Ciências é de suma importância para que seja superado tal modelo.

Percebe-se, pois, a necessidade de qualificar-se adequadamente os professores de Ciências, que, além do conhecimento profundo dos conteúdos da disciplina a serem trabalhados, também devem estar cientes do seu papel como cidadãos e formadores de cidadãos. Além disso, as políticas públicas devem possibilitar aos docentes as condições mínimas necessárias para um melhor desempenho de suas funções (SANTOS; BISPO; OMENA, 2005, p. 415).

Portanto, o professor de Ciências precisa ter concepções tais como cidadania e educação, além de se envolver com a escola. Para Santos, Bispo e Omena (2005, p. 417), a maioria dos professores não apresenta uma concepção clara de cidadania: “[...] é válido lembrar que uma concepção de cidadania restrita apenas à Ciência de direitos e deveres, sem mencionar a sua prática efetiva, não é suficiente para a atuação plena do cidadão”.

O ensino de Ciências contribui diretamente para a formação de sujeitos críticos e propicia alterações na conduta do aluno. Ao trabalhar o conteúdo de Ciências, o professor colabora para que o aluno perceba que faz parte da natureza e de seu movimento e que deve atuar sobre ela: “[...] o ensino de Ciências pode contribuir para

uma mudança de atitudes por parte dos discentes que venha a refletir em sua qualidade de vida" (SANTOS; BISPO; OMENA, 2005, p. 419).

Assim, para Santos (2008), a Ciência produziu muitas transformações durante muitos anos e hoje nós somos atores diretos de toda esta caminhada. No entanto, a Ciência está em constante transformação imperceptível e isso causa insegurança, já que estamos em constante fase de busca do conhecimento. No ensino de Ciências, entretanto, a visão abordada reflete a de verdade absoluta, distante da realidade da produção científica.

O Ensino de Ciências é essencial para o sujeito, já que ele embasará o aluno para enfrentamentos diários. “Ao lado da formação para o trabalho, é preciso também incorporar no currículo do ensino fundamental de jovens e adultos a formação política para a cidadania moderna” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 73).

No sentido do aprofundamento da compreensão sobre o tema, foi produzido um estudo no perfil estado da arte sobre a Formação Continuada para professores de ciências da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos iniciais. Este estudo analisou os textos produzidos por pesquisadores que publicaram seus artigos nos últimos três eventos do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), ocorridos nos anos de 2013, 2015 e 2017.

Por ser o ENPEC um evento do campo da Educação em Ciências, todos os artigos permeavam relações com o ensino de ciências. Do total de trabalhos, foram localizados 13 no recorte dos anos iniciais e/ou EJA, conforme apresentado no quadro 03 a seguir. Destes, 11 abordavam o ensino de ciências nos anos iniciais e 02 tratavam sobre a EJA.

Quadro 03 Textos encontrados nos anais do ENPEC – 2013 / 2015 / 2017

Tema	Edição de 2013	Edição de 2014	Edição de 2015
Formação continuada- anos iniciais	3	5	3
EJA	-	2	-

Fonte: Dados da pesquisa

A produção científica relacionada a Formação Continuada de ciências para EJA, ainda é um tema que necessita de mais pesquisa considerando a pouca

produção encontrada. Também em relação a EJA é necessário repensar novas práticas para superação da exclusão que afeta esta modalidade de ensino. Em suma, o ensino de ciências da EJA precisa dar subsídios ao sujeito para que se torne crítico e que utilize o que aprendeu em seu benefício. É necessária uma prática docente que contribua para a autonomia dos alunos e que tenha intencionalidade ao se referir a Educação de Jovens e Adultos.

Apesar de muito discutido nos últimos anos, o ensino de Ciências não evoluiu no contexto escolar como se esperava. Os professores não alcançam uma formação específica, além de muitas vezes faltarem recursos e materiais adequados para o trabalho e, quando se encontram os materiais necessários para uma boa aula, são de má qualidade (MENEZES, 2009). Para além disso, na especificidade da EJA, é preciso entender que não é apenas no espaço escolar ou durante as aulas que a aprendizagem acontece, existem muitos espaços sociais em que o adulto está inserido e nos quais adquire conhecimento, como no trabalho, a partir dos meios de comunicação, organizações comunitárias, entre outros (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Deste modo, é de suma importância que o ensino de Ciências não se restrinja aos muros da escola, que se considerem os conhecimentos trazidos pelos alunos, e se explore o entorno escolar. É preciso também valorizar o ato de conhecer museus, espaços de arte e Ciências que também são ricos e poderão contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem.

## **2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR**

De acordo com os dados apresentados pelo Caderno Estatístico - Município de Cascavel elaborado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2017), o Município possui uma área de 2.100,831 km<sup>2</sup> e tem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,782 que está entre os maiores índices do estado. A Taxa de Analfabetismo de 15 anos ou mais do município fica em torno de 4,6% e a população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de, aproximadamente, 319.608 habitantes.

A cidade de Cascavel fica situada na região Oeste do estado do Paraná; é a quinta maior cidade do estado e considerada a Capital do Oeste do Paraná. Sua economia regional é baseada no agronegócio, comércio e na prestação de serviços,

com um comércio forte, que fornece produtos para toda a região, além de possuir a 6ª maior economia do estado. Desponta também como polo econômico e educacional devido às universidades e faculdades instaladas no Município (CASCAVEL, 2019)

Ao se referir à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Educação do Município de Cascavel/PR, podemos destacar que a oferta desta modalidade ocorre desde 1971 e perpassa por várias nomenclaturas. No decorrer da história, na década de 1970, é extinto o MOBREAL<sup>2</sup>, o qual era responsável por ofertar o ensino para adultos. Posteriormente, em 1986, a Fundação Educar<sup>3</sup> assume esta responsabilidade e foi extinta em 1990 (DOLLA, 2009).

Depois disso, os Municípios passaram a assumir a responsabilidade pelo supletivo, como era chamado, conforme Deliberação nº 16/1995-CEE que garantia a oferta do ensino para adultos. A cidade de Cascavel atendeu a esse público até 2000 no Centro de Estudos Supletivos de Cascavel (CESVEL) até a revogação desta normativa (DOLLA, 2009).

Na sequência, o Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos (PEJA) foi implantado no município e este atendimento segue até 2005. Nesse mesmo ano:

A Secretaria Estadual de Educação – SEED - informa aos municípios do estado do Paraná que o PEJA<sup>4</sup> seria cessado em dezembro do corrente ano e, portanto, seria necessário que cada município implantasse um Programa Próprio para a oferta de EJA (CASCAVEL, 2018, p. 1).

Assim, a partir das orientações da Secretaria Estadual de Educação (SEED), o Município de Cascavel, ainda em 2005, encaminhou para o Conselho Estadual de Educação (CEE) o documento que solicitava a implantação de um programa próprio para o atendimento de jovens e adultos. A primeira versão foi enviada em 2005, dois anos depois, após as análises por parte do CEE, foram realizados vários

---

<sup>2</sup> A partir de 1969, o Governo Federal organizou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa de proporções nacionais, proclamadamente voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país (PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 61).

<sup>3</sup> Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado. O montante de recursos de que dispunha já havia diminuído muito e o que restava de sua estrutura foi assimilado pela então criada Fundação Educar, que passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizara até então a ação do Mobral (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 62).

<sup>4</sup> Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos – 1º Segmento do Ensino Fundamental, elaborado em parceria entre o Departamento de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado da Educação e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME. O PEJA caracteriza-se como uma parceria entre Estado e Município para a oferta dos estudos equivalentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em substituição ao Projeto de Descentralização de Estudos do 1º Segmento do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos (CASCAVEL, 2008, p. 19).

apontamentos para alterações no documento, as quais foram realizadas por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) (CASCAVEL, 2018).

No mês de junho de 2007,

[...] a proposta de Implantação de Programa Próprio é aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, através do Parecer Nº 392/07 e autorizado o funcionamento pela Secretaria de Estado da Educação, em 16 de julho de 2007, por meio da Resolução Nº 3.190/07. No documento enviado e aprovado, é autorizado também, o funcionamento do Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire - Ensino Fundamental – Fase I (CASCAVEL, 2018, p. 2, grifos no original).

Deste modo, “[...] foi autorizado o funcionamento do Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire - Ensino Fundamental – Fase I, criado a partir do Decreto Nº 7.160, de 20 de julho de 2006” (CASCAVEL, 2008, p. 20), o qual se configurou como um espaço responsável pelo gerenciamento do programa da EJA. O funcionamento para atendimento da demanda abrange os três períodos (matutino, vespertino e noturno); a Escola-Polo” também tem a responsabilidade pelas escolas descentralizadas. Assim, o atendimento para esta modalidade acontece em todas as regiões do Município (CASCAVEL, 2008).

O Centro Paulo Freire hoje é a referência no atendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fase I no Município. Os alunos são recebidos a partir dos 15 anos, sem limite de idade para o atendimento conforme LDB nº 9.394/96. Deste modo, as pessoas que, por um motivo ou outro, não conseguiram estudar possuem um espaço para buscar conhecimento e autonomia.

Na década de 2010, uma nova realidade foi se configurando quanto ao atendimento da EJA, no Município de Cascavel: alunos com deficiência começam a ser matriculados na modalidade após os quinze anos. No Centro Paulo Freire, esta demanda foi se constituindo com alunos oriundos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A escola regular também encaminha os alunos com deficiência que não foram alfabetizados até a idade indicada e precisam dar continuidade aos estudos. Conforme o Currículo de Cascavel, além dos jovens, adultos e idosos, “[...] nas turmas de EJA, há ainda alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência Mental - DM, Deficiência Visual - DV, Deficiência Auditiva – DA, Deficiência Física - DF, entre outros” (CASCAVEL, 2008. p. 24).

Esta característica parece não estar presente apenas no Município de Cascavel, pois está pontuada também no currículo da cidade de Bauru – SP.

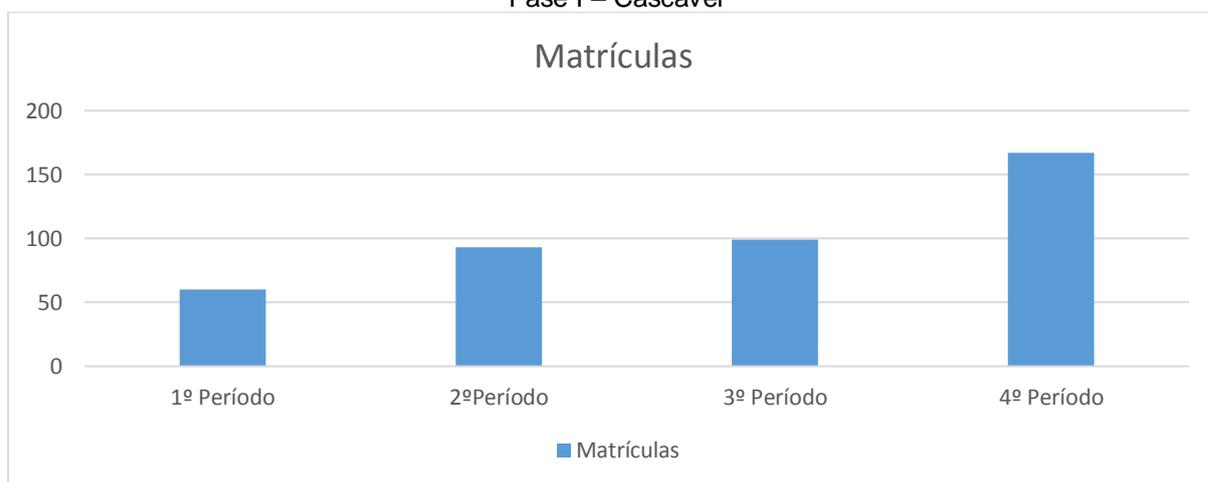
No município de Bauru, da mesma forma que nos demais municípios do Brasil, a diversidade está presente nas salas de aula de jovens e adultos. Há predominância de idosos, maioria do sexo feminino e com a peculiaridade da presença bastante significativa de adultos com necessidades educacionais especiais e deficientes intelectuais. Quanto aos jovens, estes também se fazem presentes, sendo a maioria adolescente, do sexo masculino, caracterizados como em situação de vulnerabilidade social, infratores ou ainda em liberdade assistida (BAURU, 2016. p. 227).

Assim, hoje, são atendidos jovens a partir de 15 anos, adultos, idosos e, entre esses, há as pessoas com deficiência que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional.

Os alunos resgatados pela assistência social também frequentam a escola, os quais, no geral, estavam fora de qualquer tipo de convívio de escolarização.

A rede municipal de ensino de Cascavel possuía em 2018, 419 alunos matriculados que frequentavam a EJA, divididos em dez turmas nas mais diversas escolas espalhadas pelo Município, conforme dados, fornecidos pelo Centro Paulo Freire, que é a escola-polo. O gráfico abaixo mostra a distribuição destes alunos por período. Conforme o Regimento Escolar do Centro Paulo Freire, o ensino será organizado por Períodos (1º ao 4º), diferente do ensino regular (CASCAVEL, 2008).

**Gráfico 01** Movimento de Matrícula no 1º Semestre de 2018 na Educação de Jovens e Adultos – Fase I – Cascavel



**Fonte:** Dados oriundos da Divisão de Documentação Escolar e Estatística/SEMED/Cascavel.

Vinte e cinco alunos, dos 419 registrados, frequentam a Sala Multifuncional de Recursos (seguimento da Modalidade da Educação Especial), os quais recebem atendimento duas vezes por semana em contraturno. Esta realidade leva a questionar

a perspectiva de que a EJA se encaminha para a extinção com o fim do analfabetismo no país.

## **2.2 O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR**

As escolas municipais da cidade de Cascavel possuem Currículo próprio desde 2008, quando foi produzido com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Educação juntamente com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Este currículo foi produzido e editado em três versões: Ensino Fundamental I, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Os documentos estão embasados no Materialismo Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico-Cultural e na Psicologia Histórico-Crítica (CASCAVEL, 2008).

O trabalho com a disciplina de Ciências é realizado nas escolas que ofertam a EJA, conforme o planejamento elaborado pelos professores com base em conteúdos contidos no Currículo do Município. Conforme consta no currículo, o ensino de Ciências deve ser realizado de forma intencional levando o sujeito a compreender aproximações ou afastamentos entre o conhecimento científico e os conhecimentos do cotidiano. O discente deve ser o ator principal e o docente deverá lhe ofertar o aparato necessário para que o aluno consiga transpor a barreira do conhecimento (CASCAVEL, 2008).

O adulto sente-se inseguro na escola. Apesar de ter conhecimentos, muitas vezes, ele não sabe ler nem escrever. Por isso, o professor precisa ouvir as histórias e deixar o aluno falar de sua vida e trajetória até aquele momento. “O aluno não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa” (GADOTTI, 2000, p. 39).

Pinto (2010) denomina de “visão regressiva”, pensar o aluno analfabeto como um sujeito que parou seu desenvolvimento. Não se trata de recuperar um crescimento que ficou estagnado na infância. O adulto não pode ser visto como atrasado e é de suma importância vê-lo como alguém consciente, que trabalha, que frequenta igreja, grupos sociais, independente da apropriação da leitura e da escrita. O currículo para a rede municipal de educação também comunga desta ideia: “[...] evitar a utilização de textos e/ou expressões que banalizam ou infantilizam o conhecimento científico, pois o uso adequado de conceitos e de termos é fundamental para a aprendizagem” (CASCAVEL, 2008, p. 177).

O currículo de Cascavel (2008) traça o que se pretende com o ensino de Ciências:

Busca-se um ensino de Ciências que, além da transmissão dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, estabeleça análise das relações destes conhecimentos com questões históricas, políticas, sociais e econômicas, tendo em vista que os elementos naturais e culturais fazem parte de um todo dinâmico. É necessária a compreensão das inter-relações existentes tanto entre os elementos que constituem o Planeta Terra e as influências externas recebidas do Universo (Sistema Biótico, Abiótico, Sol, os demais elementos do Universo), assim como da ação transformadora do homem (CASCAVEL, 2008, p. 175).

Esta ação transformadora perpassa pelo professor que deve ter como principal meta a apropriação dos conhecimentos pelos alunos e a superação do senso comum. O professor deve ser o mediador para que a apropriação do conhecimento aconteça.

Esta superação dos conhecimentos prévios dos alunos deve ocorrer com um processo de respeito pelo aluno como relata Freire (1997). Neste sentido, o professor não deve minimizar os conhecimentos destes alunos que possuem experiências que muitas vezes o professor desconhece. “Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola” (FREIRE, 1997, p. 31, grifos do autor).

O ensino de Ciências deverá ocorrer com atividades que superem os conhecimentos prévios dos alunos da EJA e que os conhecimentos sejam articulados com os eixos: cultura, trabalho e tempo, conforme o currículo.

Assim, o conteúdo deve ser trabalhado partindo do todo para as partes e das partes para o seu todo, estabelecendo relações e inter-relações entre os eixos e conteúdo, considerando-se na tabela, a horizontalidade e a verticalidade dos eixos (CASCAVEL, 2008, p. 176).

O professor poderá melhorar a aprendizagem ao atuar em sala de aula com o conteúdo de Ciências, com metodologia adequada, instrumentos de avaliação e utilização de materiais manipuláveis. Porém, como aborda Oliveira (2001), se o professor tiver dificuldades para encontrar referencial teórico de qualidade, que possibilite o suporte necessário para que este trabalho seja desenvolvido com qualidade, certamente o desenvolvimento do aluno também não avança. Assim, percebe-se a importância do material teórico no trabalho do professor para viabilizar o conhecimento científico.

Portanto, o ensino de Ciências em Cascavel é norteado pelo Currículo, o qual possui um quadro de conteúdos e indicações metodológicas que norteiam a prática pedagógica. Os conteúdos foram selecionados para que o professor tenha um direcionamento no momento de planejar o trabalho para o aluno da EJA. Os quadros de conteúdo do currículo encontram-se no Anexo B.

As aulas de ciências são organizadas a partir dos quadros de conteúdos, e são ministradas, uma vez por semana, pela professora regente da turma, a qual trabalha todas as disciplinas. Os alunos são atendidos em grupos conforme o período (a EJA, diferente do regular, é dividida por períodos do 1º ao 4º).

Em termos da metodologia, há o apontamento de que o aluno precisa perceber a relação do que aprendeu com o meio em que está inserido e que, a partir dos conhecimentos científicos adquiridos, existe a possibilidade de transformação deste meio. “Portanto, os conteúdos aqui elencados, quando trabalhados no processo ensino-aprendizagem, devem ser explicitados e compreendidos no contexto das relações sociais de produção que objetivam a sua existência” (CASCAVEL, 2008, p. 176).

O ensino de Ciências na rede pública de Cascavel busca formar um sujeito crítico, de forma que estes conhecimentos adquiridos contribuam de alguma maneira na vida deste aluno.

O interesse pelo aprofundamento da compreensão sobre o ensino de Ciências na EJA em Cascavel e a formação docente levou-nos ao desenvolvimento de uma pesquisa de campo cujo encaminhamento metodológico será detalhado na próxima seção.

## SEÇÃO III

### METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 O TEMA E O PROBLEMA DA PESQUISA

O percurso metodológico de uma pesquisa tem início com o problema de pesquisa. Segundo Malheiros (2011, p. 40), “[...] um problema é uma questão para a qual não temos resposta”. A pesquisa inicia por uma pergunta e para respondê-la é preciso reunir esforços para conseguir uma solução, ou seja, responder à pergunta. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 220), o problema “[...] esclarece a dificuldade específica com a qual se defronta e que se pretende resolver por intermédio da pesquisa”. Então é preciso pensar na investigação de forma que os métodos e análises de pesquisa respondam a determinada pergunta.

Assim, a reflexão que desenvolvemos é sobre o tema da Formação Continuada dos professores da EJA que atuam na disciplina de Ciências no Município de Cascavel e a necessidade de uma formação de qualidade para que os docentes requeiram desenvolvimento efetivo na prática de sala de aula bem como autonomia para o bom ensino de Ciências. Portanto, surgem os seguintes questionamentos: com qual perfil e frequência está acontecendo a Formação Continuada específica para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Cascavel? Esta formação, na visão dos professores, tem contribuído para a prática pedagógica e a formação da autonomia do professor para o desenvolvimento do ensino de Ciências? Assim, temos por objetivo geral compreender, a partir desses questionamentos, quais elementos caracterizam a Formação Continuada em Ciências para a EJA que vem ocorrendo no Município de Cascavel e qual a percepção dos professores sobre essa.

Os demais objetivos específicos estão voltados para identificar e analisar as percepções dos professores da EJA/ Fase I, em relação à Formação Continuada e ao desenvolvimento das aulas de Ciências na modalidade EJA; Com base nos estudos sobre legislação, compreender as propostas para a EJA e; investigar a frequência e o perfil da oferta da Formação Continuada pela SEMED/ Cascavel/PR.

### 3.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta caráter qualitativo em que, segundo Flick (2009), a essência está na escolha de métodos e teorias pertinentes.

[...] no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e nas variedades de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 22).

Para Malheiros (2011, p. 189), “o trabalho qualitativo exige métodos rigorosos”, que permitem ao pesquisador se aproximar do objeto. Suas conclusões não se baseiam em crenças e sim da análise, observação. Na pesquisa qualitativa, o ponto é o fato, para identificar o que aparece de comum ou diferente na análise.

Nessa perspectiva, a pesquisa abrange três tipos de procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica contempla o estudo de obras, como livros, teses, dissertações, em busca de subsídios teóricos para analisar e compreender a formação docente, a dinâmica da sala de aula e a prática pedagógica do docente. Produções como as de Gatti (2009), Tanuri (2000), Saviani (2009), os quais abordam a formação de professores no Brasil, Haddad e Di Pierro (2000), Arroyo (2006), Soares e Pedroso (2016) que estudam a especificidade da EJA e Menezes (2009), Krasilchick (2000), Santos (2008), entre outros, que contribuíram para o entendimento do ensino de ciências. Estes e outros autores ajudaram a compreender os meandros da Formação Continuada do Município de Cascavel e como os professores percebem esse fato. "A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses [...]" (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183). Dessa forma, o trabalho sobre os referenciais teve por intuito dar respaldo e embasamento teórico ao pesquisador, com a bibliografia já produzida referente ao tema pesquisado. Assim, a pesquisa não é uma simples reescrita do que já existe, e sim, a oportunidade de dar um foco diferente à pesquisa, e assim tirar novas conclusões para inovar (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A pesquisa documental foi realizada com o intuito de compreender a modalidade EJA, pelo estudo da legislação correspondente e as iniciativas implementadas. Também foram analisados documentos referentes à Formação

Continuada existente na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cascavel bem como o Currículo para a Rede Municipal de Ensino: “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174).

Dessas fontes primárias, vários documentos podem ser utilizados para instrumentalizar o pesquisador para melhor compreender o problema proposto na pesquisa. O estudo de documentos estabelece uma aproximação de dados qualitativos, para assim aumentar as informações alcançadas (GODOY, 1995).

A pesquisa de campo foi realizada por entrevistas semiestruturadas e audiogravadas com professores, atuantes na EJA em escolas localizadas no Município de Cascavel/PR, e com coordenadores da SEMED: um responsável pela disciplina de Ciências e o outro responsável pela EJA. Segundo Lakatos e Marconi (2003), o método de entrevista selecionado permite ao pesquisador direcionar a conversa para qualquer lado que ele considere adequado a fim de explorar melhor o assunto. A partir da entrevista semiestruturada, buscamos caracterizar quais as principais percepções do professor da EJA sobre o ensino de Ciências e quais os encaminhamentos da SEMED para a Formação Continuada no ensino de Ciências dos professores que atuam com a EJA.

Assim, a pesquisa de campo foi realizada no Município de Cascavel/ PR, com a modalidade EJA - Fase I, que é ofertada em dez escolas da Rede Pública Municipal de Educação onde funcionavam 18 turmas divididas em períodos (1º a 4º períodos) com 18 professores regentes. A pesquisa envolveu, via entrevista, todos os 18 professores regentes da EJA, de todas as 10 escolas e os dois coordenadores da SEMED, como mencionado anteriormente.

A abordagem sobre a Formação Continuada do professor da EJA pode contribuir para que tenhamos melhor entendimento no que diz respeito à percepção do professor como participante da Formação Continuada e também quanto ao ensino de Ciências ofertada pelo Município. A escolha deste campo de pesquisa justifica-se devido a minha atuação como professora de EJA Fase I, que levou a esta inquietação referente à Formação Continuada de Ciências conforme descrito na introdução.

Optamos por realizar a pesquisa de campo em todas as escolas (10) que ofertam EJA no Município de Cascavel. A coleta de dados a campo foi iniciada em

outubro de 2017 e concluída em março de 2018. A respectiva pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIOESTE, cujo número do CAAE: 79517517.60000.0107, e consta o parecer número: 2.414.983 (Anexo A). Também houve a aprovação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), para a entrada nas escolas. Os professores e coordenadores entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram orientados sobre como transcorreriam as entrevistas, do sigilo envolvido e que poderiam desistir da participação a qualquer momento, porém no decorrer das entrevistas não houveram desistências.

A direção de cada escola que oferta a EJA no Município foi contatada via telefone para realização da pesquisa de campo. Os objetivos da pesquisa foram explicados e foi marcado o horário para realizar as entrevistas áudio gravadas.

A entrevista continha questões relacionadas à formação inicial do professor bem como às questões que buscavam entender as percepções dos professores em relação à Formação Continuada na área de Ciências (Apêndices 1 e 2).

Além das gravações das entrevistas, como forma de registro dos dados, foi organizado um diário de bordo com a finalidade de registrar as observações das Formações Continuadas, seus conteúdos e demais características. Conforme Polán e Martins (2004), o diário propicia uma descrição através de registro de informações metódicas e detalhadas dos fatos e situações ocorridas.

Conforme Porlán e Martins (2004), o diário, quando utilizado frequentemente, pode guiar as reflexões sobre a prática. “Através do diário pode-se realizar focalizações sucessivas da problemática que se aborda, sem perder as referências do contexto” (p. 23). Percebemos que o desenvolvimento das pessoas envolvidas não é um fato isolado, são vários elementos que estabelecem relações entre eles.

Assim, por exemplo, se geralmente pensar que as pessoas aprendem mais ou menos segundo sua capacidade inata, esquecemos outros aspectos como o interesse, a motivação, o nível de acesso à informação, o momento e a forma de sua apresentação, a organização do espaço, a distribuição do tempo, o tipo das tarefas, etc. (PORLÁN; MARTINS, 2004, p. 25).

O diário de bordo integrou um portfólio organizado com as observações do pesquisador e demais materiais e documentos sobre os momentos de Formação Continuada. O portfólio é um registro agrupado em uma pasta, apresentando fatos e acontecimentos em determinado ambiente que são escritos pelo redator; são

lembretes e falas que serão apresentados. É possível identificar a aprendizagem do educador e quais objetivos foram ou não alcançados, além de apontar uma perspectiva de futuro (HERNÁNDEZ, 2000).

O diário e o portfólio são de grande valia para a pesquisa, pois são materiais que permitiram uma visão sobre a prática, a organização e a atuação enquanto o professor coloca em evidência as ações realizadas de forma ampliada (CHARRÉU; OLIVEIRA, 2015).

Nesse sentido, tanto os diários como os portfólios representam grandes contribuições para que seja possível registrar conversas e relatos dos professores. São instrumentos que evidenciam nossa prática, que potencializam nossas ações, sublimam nossas crenças e, portanto, colocam um holofote em nossas ações. Dessa maneira, atuam como uma lente de aumento que otimiza as proporções (CHARRÉU; OLIVEIRA, 2015).

No quadro a seguir associamos os instrumentos de pesquisa aos objetivos descritos.

**Quadro 04** Objetivos dos instrumentos de pesquisa

<b>Instrumentos de pesquisa</b>	<b>Objetivo de pesquisa</b>
Entrevista com coordenadores	Identificar a frequência e as percepções sobre o perfil da Formação Continuada em Ciências que vem ocorrendo no Município de Cascavel
Entrevista com professores	Identificar e analisar as percepções dos professores da EJA/ Fase I, em relação à Formação Continuada em Ciências na modalidade.
Portfólio: Diário de bordo, informativos, ofícios	Perceber a partir dos registros de conversas com as professoras antes e depois das entrevistas e durante as Formações Continuadas, qual a percepção que o professor possui quanto a Formação Continuada. Arquivar os documentos recolhidos durante a pesquisa, tais como ofícios convidando para formação e informativos mensais que a rede disponibiliza.

Com estes instrumentos de pesquisa, foi possível ter uma visão diferenciada da formação e percepção dos professores, já que podem ser observadas as reações, relações e comportamento dos docentes com a participação na formação.

Todos os dados serão tabulados e analisados para obtenção de informações para enriquecer as discussões futuras sobre o tema, em especial, a Formação Continuada de professores de Ciências na EJA.

### 3.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados constituídos nessa pesquisa foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). De acordo com a autora, esse método pode ser definido como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo é organizada em três elementos sequenciais; 1) a pré-análise; 2) a exploração de material e 3) o tratamento de resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase consistiu na “pré-análise”, quando foi realizada uma leitura flutuante para o conhecimento dos documentos, entrevista transcritas e demais materiais do portfólio, a fim de criar uma aproximação com o material a ser analisado.

A segunda fase da Análise de Conteúdo é a “exploração do material”, na qual foi realizada a codificação dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores e coordenadores que atuam na EJA. Após a transcrição, leitura e seleção dos principais trechos, foram organizadas as categorias para que posteriormente fossem analisadas.

As informações coletadas a partir de entrevistas audiogravadas com professores da EJA bem como com os coordenadores da SEMED, (um responsável pela EJA e o outro responsável pela disciplina de Ciências), foram transcritas, tal qual foram relatadas, respeitando a fala do entrevistado. “As transcrições devem ser totalmente fiéis às falas a que correspondem, com a substituição de termos por sinônimos sendo terminantemente proibidos” (SANTOS; GRECA, 2006 p. 35). Dessa forma, a pesquisa primou pela transcrição literal das entrevistas e pelo anonimato dos participantes.

Entretanto, algumas ocorrências de sinais foram utilizadas durante as transcrições das entrevistas, amparadas em Preti (1999): na incompreensão de palavras ou segmentos, foram utilizados os parênteses “()”; na silabação, o travessão (–); Para qualquer pausa, as reticências (...); para comentários descritivos do

transcritor, parênteses duplos “(())”. Depois de transcritas, as entrevistas foram lidas e os dados extraídos.

A categorização pautou-se na semelhança de dados, amparada em Bardin (2016, p. 148), a qual cita: “[...] a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias”.

Por fim, para a Análise de Conteúdo, tem-se o “tratamento dos resultados” que pode se constituir em operações estatísticas, provas e validações, síntese e seleção de resultados, inferências, interpretações. Foram, portanto, utilizados os resultados para uma análise qualitativa inferências e interpretações a luz dos referenciais. Segundo Gressler (2004, p. 186), “[...] a análise é a discussão, a argumentação e explicação nas quais o pesquisador se fundamenta para anunciar as proposições. É a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”. Nesta fase da pesquisa, as categorias estruturadas foram analisadas, de forma aprofundada e em conjunto a fim de abranger os objetivos e encaminhamentos de possíveis respostas para o problema de pesquisa.

## SEÇÃO IV

### APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os dados constituídos na pesquisa de campo são apresentados de forma descritiva, os quais procedem do portfólio e da Coordenação Pedagógica Municipal - componente da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED) e dos professores regentes das turmas da EJA distribuídas pelo Município. O material selecionado é apresentado em dois grupos: coordenadores e professores.

Quanto as entrevistas, conforme informado anteriormente, essas tiveram início no mês de outubro de 2017 e foram concluídas em março de 2018. Elas ocorreram no espaço de trabalho de cada profissional, mediante um pré-agendamento bem como a autorização do CEP, da SEMED e do responsável pela escola. Seguem as descrições dos resultados obtidos.

#### 4.1 APRESENTAÇÕES DE DADOS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA SEMED

Duas coordenadoras que atuam na SEMED foram entrevistadas: uma que atende às escolas que ofertam a EJA e a outra que atua na disciplina de Ciências, portanto, trabalha com todas as turmas do Ensino Fundamental I e EJA Fase I. Para manter em sigilo o nome das participantes, a coordenadora responsável pela EJA será identificada como C1 e a coordenadora responsável pela disciplina de Ciências será nominada por C2.

As coordenadoras entrevistadas são concursadas e tem ambas a formação inicial e Pedagogia, sendo que C1 cursou anteriormente magistério e posteriormente especialização em Educação Especial. A coordenadora C2 cursou mestrado acadêmico em educação na linha Ensino de Ciências.

Os dados obtidos foram agrupados em categorias, caracterizadas como *a priori*, e estas subdivididas em subcategorias, emanadas dos dados, conforme listamos a seguir: Categoria 1) Processo de Formação Continuada ofertado pela SEMED com as subcategorias formação anual e formação disciplinar; Categoria 2) Objetivos das Formações Continuadas com a subcategoria contribuição com a prática

docente; Categoria 3) Escolha dos docentes formadores com as subcategorias especificidade da EJA, contribuição para o ensino de ciências; Categoria 4) Importância da Formação Continuada específica para a modalidade EJA na atuação em Ciências com a subcategorias especificidade da EJA.

Para melhor expor os dados, os Quadros 5 a 8 foram construídos, sendo cada um representativo de uma categoria e cuja primeira coluna elenca as subcategorias, a segunda as unidades e a terceira coluna apresenta trechos das falas dos entrevistados respectivamente, com destaque para os aspectos de maior relevância para a pesquisa. No quadro 5 as falas estão relacionadas à Formação Continuada ofertada pelo Município e também ao conhecimento teórico-prático a que tiveram acesso, durante a trajetória profissional.

**Quadro 05** Processo de Formação Continuada ofertada pela SEMED

Subcategorias	Entrevistado	Citações relevantes
Formação anual	C1	<i>‘Então, no plano municipal de educação, foram garantidas 40 horas de formação no período de atuação do professor ... Durante o ano ... estão incluídos formação das áreas do conhecimento e o seminário também conta ... né: claro ... se a gente precisar ultrapassar estas 40 horas ... tranquilo:: mas a gente garante estas 40 horas... 10 encontros no ano’</i>
Formação disciplinar	C2	<i>“Hoje a gente tem dentro da secretaria uma equipe ... organizada por disciplinas... cada coordenador dentro da sua disciplina vai trabalhar a Formação Continuada...”</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

Na subcategoria formação anual a coordenadora explicita que o Município tem carga horária específica e obrigatória a ser ofertada conforme o plano de carreira do professor. A carga horária está distribuída durante o ano letivo em forma de palestras, seminários, oficinas, minicursos, entre outros. Já na subcategoria formação disciplinar a coordenadora relatou sobre a organização da SEMED, a qual é constituída por um grupo específico destinado à Formação Continuada e onde cada profissional é responsável por uma disciplina do Ensino Fundamental e EJA.

**Quadro 06** Objetivos das Formações Continuadas

Subcategorias	Entrevistado	Citações relevantes
Contribuição com a prática docente	C1, C2	<p><i>“O objetivo é contribuir diretamente com a prática do professor em sala ... para que o professor se instrumentalize...”</i></p> <p><i>“O objetivo é dar um suporte teórico metodológico para que estes professores tenham bom desempenho nas disciplinas... na realização do trabalho deles em sala de aula...”</i></p>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

Na segunda categoria sobre os objetivos das Formações Continuadas com a subcategoria contribuição com a prática docente, as duas coordenadoras concordam que a Formação Continuada de professores deve contribuir para a prática pedagógica em sala de aula.

Na terceira categoria, a “A escolha dos docentes formadores”, foram elencadas duas subcategorias: Especificidade da EJA e a Contribuição para o ensino de ciências.

**Quadro 07** A escolha dos docentes formadores

Subcategorias	Entrevistado	Citações relevantes
Especificidade da EJA	C1	<i>“Então... a gente procura escolher... assim:: quem já trabalhou com esta modalidade... que já estudou sobre isso...”</i>
Contribuição para o ensino de ciências	C2	<i>“Geralmente a gente faz uma coleta de dados... com estes professores... ou com os coordenadores... normalmente eu procuro fazer uma sondagem...”</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

A coordenadora C1 relatou que se preocupa em trazer formadores que já tenham experiência nas especificidades da EJA ou que tenha pesquisado sobre o assunto. A coordenadora C2 expõe sobre a preocupação com o conjunto escolar, ou seja, o que a escola está precisando naquele momento e assim, faz um levantamento junto aos professores e equipe pedagógica para verificar as principais dúvidas e dificuldades encontradas pelos professores. Deste modo, percebe-se a preocupação das coordenadoras em relação à prática pedagógica dos professores e da importância da Formação Continuada para o profissional.

A quarta e última categoria trata da “Importância da Formação Continuada específica para a modalidade EJA na atuação em Ciências”. A subcategoria elencada foi a Especificidades da EJA.

**Quadro 08** Importância da Formação Continuada específica para a modalidade EJA na atuação em Ciências

Subcategorias	Participantes	Citações relevantes
Especificidades da EJA	C1, C2	<p><i>“Sim: é importante porque ... essa diferenciação porque o público é diferente... tem que haver uma/... uma coisa específica... para diferenciar estes conteúdos assim... essa/ essa prática de trabalho é muito importante sim”</i></p> <p><i>“Eh: a gente considera importante sim... a gente tem que trabalhar a Ciência... na... modalidade da EJA sim...”</i></p>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

Nesta questão, fica evidente a atuação das coordenadoras. A coordenadora C1, que atua com a coordenação da EJA, demonstra preocupação com o alunado que necessita de uma formação que respeite seus anseios. Já a coordenadora C2, responsável pela disciplina de Ciências, reforça a necessidade do conhecimento da Ciência na vida da pessoa.

#### **4.2 APRESENTAÇÃO DE DADOS DAS PROFESSORAS REGENTES DA EJA**

O tema que envolve toda a discussão dessa pesquisa está centrado na Formação Continuada de professores. Para o seu desenvolvimento, foram selecionados os principais dados levantados com base nas entrevistas com os professores regentes e coordenadoras da SEMED envolvidos com a EJA, bem como das observações em cursos de Formação Continuada.

Na primeira parte das entrevistas consta a formação do professor, o que nos dá um panorama sobre sua qualificação profissional. Para melhor compreensão, foi organizado o Quadro 9.

**Quadro 09** Formação dos professores regentes na EJA Fase I

<b>Professora</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Especialização</b>	<b>Mestrado</b>
P1	Pedagogia	Docência do Ensino Superior	Não possui
P2	Pedagogia	Psicopedagogia	Não possui
P3	Pedagogia	Fundamentos da Educação	Não possui
P4	Pedagogia	Teoria e Metodologia do Ensino	Não possui
P5	Magistério	Não possui	Não possui
P6	Magistério/História	Educação de Jovens e Adultos	Não possui
P7	Pedagogia	Educação Especial	Não possui
P8	Pedagogia	Educação de Jovens e Adultos	Não possui
P9	Letras	Língua Literatura e Ensino	Não possui
P10	Pedagogia	História da Educação	Mestrado em Educação
P11	História	Educação Especial	Não possui
P12	Pedagogia	Educação Infantil	Não possui
P13	Pedagogia	Educação Especial	Não possui
P14	Magistério/Pedagogia	Educação Especial	Não possui
P15	Letras	Educação Especial	Não possui
P16	Pedagogia	Educação Especial.	Não possui
P17	Letras	Educação Especial	Não possui
P18	Pedagogia	Educação Especial	Não possui

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018)

De acordo com o Quadro 9, relativo à formação de professores que atuam como regentes nas turmas de EJA no Município de Cascavel, a maioria possui curso superior de licenciatura. Das dezoito professoras entrevistadas, doze são Pedagogas, três são licenciadas em Letras, duas em História, e apenas a professora P5 possui somente o magistério como formação. Porém, está cursando o Ensino Superior, como relata: “*Sim... eu estou cursando o terceiro ano de Letras na Unioeste*” (P5).

Ao se tratar de Especialização, a maioria também possui alguma formação, exceto a professora P5 como anteriormente citado. As professoras P6 e P14 fizeram várias especializações por conta do Processo Seletivo Simplificado (PSS) que contrata professores para atuar na Rede Estadual de Ensino, conforme relata a professora P6: “*por causa do PSS né... pós eu tenho cinco*”; enquanto a professora P6 fez a especialização específica em Educação de Jovens e Adultos. As demais professoras possuem especializações em diferentes áreas da Educação.

Também é importante pontuar que a formação das professoras que trabalham no Centro Paulo Freire, escola polo da EJA, estão, em sua maioria, (P11, P13, P14, P15, P16, P17, P18) voltadas para algumas especificidades do local, ou seja, apresentam cursos para trabalhar com as necessidades dos seus alunos, na área da Educação Especial. A professora P10 não possui Especialização em Educação Especial, mas apresenta um curso específico para trabalhar com pessoas de baixa visão como relata: “*Eu tenho um curso pra cegos*”.

Vale lembrar que o Centro Paulo Freire é uma escola da modalidade EJA e que por ter muitos alunos com deficiências a coordenadora da escola relatou que os professores necessitam de formação em Educação Especial.

No período da pesquisa, atentamos para os momentos de formação ofertados e também para as falas das professoras<sup>5</sup> durante as formações.

Com base nos dados do portfólio, faz-se oportuno explicitar que a SEMED possui um cronograma de cursos durante o ano, e são dois encontros maiores - um no início do calendário escolar e outro após o retorno das férias de julho, os quais envolvem todos os professores da rede, portanto, abordam em suas palestras conteúdos considerados generalistas. Durante o ano são ofertados cursos para pequenos grupos conforme o ano de atuação e turma, dividido por disciplinas. A organização é baseada na exigência do plano de carreira dos professores da rede Lei Nº. 4.212, de 30 de março de 2006, que orienta os professores a realizar 80 horas de curso a cada dois anos. Assim, o Município de Cascavel/PR possui a proposta de ofertar 40 horas por ano, para garantir as 80 horas que o professor necessita para avanços de carreira.

---

<sup>5</sup> Como as entrevistas foram realizadas somente com mulheres, utilizamos o termo professora no gênero feminino.

Em relação à Formação Continuada da EJA em 2017, a professora P1 diz que: *“esse ano foi bem pouco... assim... acho que nós tivemos uns três ou quatro cursos no máximo assim foi bem ...”* e a professora P12 falou *“pelo Município não né... e daí eles até propõem... mas, a maioria dos cursos que eles propõem que a gente participe ... são do Segundo Ano do Ensino Fundamental, então a gente participa junto com professores do Fundamental... a gente teve um ou dois cursos que era voltado”*. Também as professoras P6 e P8 relataram que no ano de 2017 ainda não houve a formação. No entanto, doze das dezoito entrevistadas relataram o oposto, ou seja, que fizeram Formação Continuada. A professora P15 relatou: *“[...] a SEMED né... ela proporciona... hoje acho que todas as Instituições obrigatoriamente têm que ter a Formação Continuada pro professor”*. Pelas falas foi possível constatar que as professoras estão inseguras em afirmar, com exatidão, a frequência da Formação Continuada da EJA ofertada.

No ano de 2018, conforme os informativos - documento mensal de encaminhamento de Formação Continuada do Município - no primeiro semestre seria ministrado um curso sobre a população indígena direcionado para a EJA. No entanto, o curso foi cancelado três vezes e, por fim, não ocorreu, e deixaram de ser ofertados outros cursos naquele período, como salienta a professora P17: *“[...] mas é muito pouco esse ano... ia acontecer o primeiro e foi cancelado”*. A professora P18 relatou também: *“[...] esse ano teve uma formação só... só do início do ano letivo”*, e até as férias de julho houve apenas a formação geral que ocorreu no início do ano letivo.

Durante a formação geral, no início do ano de 2018, houve apenas palestras com o grande público, em que os professores foram reunidos para participar. No início do segundo semestre, o formato de oferta foi modificado, incluindo para além das palestras, os minicursos, dos quais os professores tinham autonomia para optar em qual disciplina participariam.

Deste modo, em 2018 os professores da EJA tiveram a oportunidade de participar de uma Formação Continuada específica de 4 horas, que tratou sobre o trabalho docente na alfabetização e conhecimentos necessários ao docente. Vale ressaltar que alguns docentes da EJA também atuam no ensino regular e sua opção de curso pode ter sido outro que não o da EJA.

Em relação à segunda parte da entrevista, o Quadro 10 trará as percepções das professoras quanto à Formação Continuada oferecida pelo Município. Tais

percepções foram separadas em cinco categorias: 1 - Participação nos cursos de Formação Continuada; 2 - A frequência de oferta da Formação Continuada e a carga horária; 3 – Auxílio dos Cursos de Formação Continuada na atuação em sala de aula na EJA; 4 – Elementos da Formação Continuada que são adotados na atuação; 5 – Abordagem de aspectos da EJA nos cursos de Formação Continuada.

**Quadro 10** Percepções das professoras entrevistadas sobre a Formação Continuada

<b>Categorias</b>	<b>Citações relevantes</b>
Participação nos cursos de Formação Continuada	<p>“Claro sempre o:: a Secretaria Municipal de Ensino de Cascavel sempre nos possibilita” (P4);</p> <p>“Sim os ofertados pelo Município né” (P5);</p> <p>“Esse ano ainda não” (P8);</p> <p>“Pelo Município não né e daí eles até propõe mais a maioria dos cursos que eles propõe... que a gente participa... são do Segundo Ano do Ensino Fundamental então a gente participa junto com professores do Fundamental... a gente teve um ou dois cursos que era voltado” (P12);</p> <p>“Muito pouco” (P17);</p> <p>“(risos) então... somente os que eles oferecem que a Secretaria oferece e que tá bem pouco” (P18).</p>
A frequência de oferta da Formação Continuada e a carga horária	<p>“Olha depende... esse ano foi bem pouco assim acho que nós tivemos uns três ou quatro cursos no máximo” (P1);</p> <p>“Olha geralmente eu acho que a gente tem a cada dois meses uma formação né” (P3);</p> <p>“Esse ano, a EJA ... foram muito poucas acho que teve na metade do ano que era pra todos né a mesma formação pra todos... que foi um pouco mais direcionada pro EJA... mas não teve outras Formações (P5);</p> <p>“Éh:: que eu saiba é uma vez por mês e quatro horas né (P6);</p> <p>“Nós temos Formações éh:: assim éh:: quarenta horas anuais né em média (P7);</p> <p>“Quatro horas geralmente são no período de trabalho” (P10);</p> <p>“É assim um assunto um dia acabou... não é um negócio contínuo que tem sequência... é uma noite uma palestra e só” (P12);</p>
Auxílio dos Cursos de Formação Continuada na atuação em sala de aula na EJA	<p>“Sim... têm alguns que colaboram mais outros menos... mas sempre colabora” (P2);</p> <p>“Olha... ((risos)) às vezes... às vezes assim ...muitos cursos são muitas teorias éh:: conteudistas e tal e as vezes fora da realidade nossa da EJA (P4);</p> <p>“Em parte sim... quando são cursos voltados especificamente pra EJA a gente aproveita bastante” (P7);</p> <p>“Sim sem dúvida” (P10);</p> <p>“Muito pouco... muito pouco” (P12);</p> <p>“Sim embora eles sejam cursos rápidos né curtos eu acho que eles são bem importantes” (P13);</p> <p>“Nem todos os cursos ofertados eles são direcionados pra EJA” (P15);</p> <p>“Auxilia muito pouco porque muitas vezes o assunto não é direcionado aos adultos” (P17).</p>
Elementos da Formação Continuada	<p>“Formação prática eu usei, mas o que é palestras a gente... muito pouco né porque é não pega a realidade da EJA”(P1);</p>

que são adotados na atuação.	<p>“<i>Não tudo ((risos)) não tudo... mas sempre tem coisas que a gente acaba usando</i>” (P2);</p> <p>“<i>A maioria das coisas sim mesmo que seja teórico</i>” (P5);</p> <p>“<i>A maioria... às vezes palestrante... eles não têm essa experiência... não tem esse olhar aí voltado pra esse público</i>” (P7);</p> <p>“<i>O que serve para os meus alunos o que serve pra mim aí sim eu utilizo</i>” (P9)</p> <p>“<i>Se é bom eu utilizo... agora na maioria das vezes deixa a desejar</i>” (P14);</p>
Abordagem de aspectos da EJA nos cursos de Formação Continuada	<p>“<i>Sim... nem todas as Formações... nem todas elas, mas em algumas formações sim</i>” (P3);</p> <p>“<i>Praticamente todos são direcionados pra EJA né</i>” (P4);</p> <p>“<i>No curso geral não</i>” (P5);</p> <p>“<i>Nem sempre... às vezes fica fora da realidade da EJA</i>” (P7);</p> <p>“<i>Éh:: as vezes eles acabam esquecendo que eles tão ali pra passar pra gente... que é pra EJA</i>” (P8);</p> <p>“<i>Muito pouco</i>” (P11);</p> <p>“<i>São abordados... mas não são aprofundados</i>” (P14);</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

Em relação à primeira categoria da “Participação nos Cursos de Formação Continuada”, a maioria das professoras citou a SEMED como a responsável por prover as formações e que a oferta está bem pequena. Houve, inclusive, uma professora que relatou que não teve este ano “*Esse ano ainda não*” (P8). Porém também disseram que quando o Curso é ofertado participam, já que são dispensadas do trabalho para que estejam presente, percebe-se que os professores não têm claro quanto a obrigatoriedade da participação quando questionei, as professoras responderam: *praticamente sim* (P17); *éh:: não é obrigatória porém como é proporcionada a gente se vê na obrigação* (P16); *é obrigatória... é convocação* (P15); *não ele não é obrigatória mas é em horário de trabalho* (P13); *não é obrigatória você pode cumprir a sua carga horária na escola mais... se você busca conhecimento* (P9),

A segunda categoria refere-se à Frequência com que ocorrem a Formação Continuada e a carga horária e, algumas professoras têm clara a responsabilidade da mantenedora (SEMED) conforme a LEI Nº 4.212, de 30 de março de 2006, que trata do plano de carreira dos professores e orienta que sejam ofertadas 80 horas a cada dois anos, porém segundo as respostas as ofertas têm sido muito pequenas. Já outras demonstraram desconhecer os encaminhamentos dados pela SEMED: “*Éh:: que eu saiba é uma vez por mês e quatro horas... né*” (P6); “*Ai... agora a frequência eu não vou saber te dizer porquê [...]*” (P18).

Na categoria três, no que diz respeito aos Cursos de Formação Continuada auxiliar na atuação em sala de aula na EJA, existe certa reticência por parte das

professoras entrevistadas. Algumas dizem que os cursos são importantes; outras relatam que não acrescentam nada. Algumas professoras como, por exemplo, a P17 relatou que “[...] muitas vezes, o assunto não é direcionado aos adultos”. Deste modo, há a crítica de que os cursos não são direcionados para a EJA e sim para crianças e isso causa distanciamento da realidade de sala de aula segundo as professoras.

A quarta categoria é relativa aos elementos da Formação Continuada, os quais são utilizados na atuação. Nesse item, as respostas oscilam quanto à utilização ou não do que é proposto nas formações, devido ao fato de as professoras criticarem as formações que não são direcionadas para EJA e também as formações denominadas muito teóricas. Outra questão que as professoras relatam é que, para utilizar o que é ofertado, é preciso filtrar e selecionar o material, pois, muitas vezes, os profissionais responsáveis pelo curso não têm experiência com a EJA o que resulta em equívocos quanto ao direcionamento da formação.

Na quinta categoria, tratamos sobre os aspectos da EJA que são abordados na Formação Continuada, em que a maioria das professoras relataram que as formações ficam à margem da realidade da EJA. Os cursos são pouco aprofundados e, muitas vezes, os palestrantes esquecem desta realidade e não conseguem dar o direcionamento adequado. Lembram também que as formações gerais não contemplam a EJA.

Na especificidade do Ensino de Ciências e das Formações Continuadas para o ensino de Ciências, as falas das entrevistadas foram separadas categorias e subcategorias, sendo elas: categoria 1) Percepção sobre a Formação Continuada de Ciências ofertada pela SEMED com as subcategorias: formação teórica, formação fraca e superficial, visão de ciência pronta; Categoria 2) As maiores dificuldades da atuação na disciplina de Ciências na EJA com as subcategorias: compreensão do aluno e falta de material; categoria 3) As maiores facilidades da atuação na disciplina de Ciências na EJA com as subcategorias: Conhecimentos prévios do aluno, Disciplina atrativa, Acesso a pesquisa; Categoria 4) Reação dos alunos da EJA frente à disciplina de Ciências com a subcategoria: interesse pela disciplina de ciências. Os Quadros de 11 a 14 tratam das categorias e sua subdivisão em subcategorias.

A primeira categoria é apresentada no quadro 11 a seguir.

**Quadro 11:** Percepção sobre a Formação Continuada de Ciências ofertada pela SEMED

Subcategorias	Entrevistadas	Citações relevantes
Formação teórica	P2	<i>“Trouxe bastante teoria e eu achei assim um pouco... éh.: distante de conseguir fazer”</i>
Formação fraca e superficial	P4;P7;P9;P11; P14;P15;	<i>“Se você me perguntar se eu posso voltar no dia seguinte ou nas sequências dos dias e direcionar aquele conteúdo específico em sala de aula eu tenho que adaptá-lo a realidade do nosso aluno”</i> <i>“Eu acho que deixa a desejar”</i> <i>“De Ciências foi o melhorzinho que teve porque eles deram depois uma apostila”</i> <i>“Eu acho fraca”</i>  <i>“É bem fraca... muito fraca... até mesmo os próprios professores que estão ali administrando você percebe que não tem”</i> <i>“Olha eu não... na área de Ciências direcionado para a EJA eu não participei de nenhuma ainda”</i>
Visão de ciência pronta	P10; P16	<i>“Assim pouquíssimos... ainda se vincula a Ciência para o cientista né”</i> <i>“Então... o curso de Ciências em si ele nos trouxe um conteúdo como para qualquer outra situação de alfabetização de crianças”</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

As professoras relatam que existe pouca formação e que esta é essencialmente teórica. Relatam também que quando é uma formação mais prática as atividades necessitam de adaptação para a EJA. Algumas professoras consideram a formação superficial *“Eu acho que deixa a desejar”* (P7); *“Eu acho fraca”* (P9); *“É bem fraca... muito fraca...”* (P14). As professoras P10 e P16 falam que a disciplina na formação ainda traz a Ciência para o cientista, distante da realidade da EJA: *“[...] ainda se vincula a Ciência para o cientista né”* (P10). Algumas professoras elogiaram a Formação Continuada de Ciências e relataram que havia apostila para auxiliar no trabalho em sala de aula e que houve atividades práticas, indicando as expectativas que perpassam suas percepções. A professora P15 disse que não se recorda de ter participado de uma Formação Continuada de Ciências específica para a EJA: *“Olha eu não... na área de Ciências direcionado para a EJA eu não participei de nenhuma ainda”* (P15); A mesma professora disse que os cursos de que participou foram

referentes do Ensino Fundamental e que no momento de preparar a aula, adapta o conteúdo.

Na segunda categoria, com as subcategorias Compreensão do aluno e Falta de material, foram discutidas as dificuldades para ensinar Ciências.

**Quadro 12** As dificuldades da atuação na disciplina de Ciências na EJA

Subcategorias	Entrevistadas	Citações relevantes
Compreensão do aluno	(P3) (P8) (P9) (P13)	“Olha na verdade éh:: a interpretação “Pois é éh:: eles tem muita dificuldade de compreensão” “Entender termos científicos” “É a compreensão do conteúdo”
Falta de material	(P2) (P5) (P17)	“Não tem um livro de Ciências não... é você tem que correr atrás de tudo; não tem material de apoio” “Falta um pouco de material as vezes a gente fica sozinha na escola a noite aí não consegue ter acesso ao material” “Olha eu vejo falta de material”

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

Nesta o foco central foi a menção a falta de um livro didático, e o acesso aos materiais na própria escola: “*Falta um pouco de material as vezes a gente fica sozinha na escola a noite aí não consegue ter acesso ao material*” (P5). As professoras P3, P8, P9, P13, relataram que à compreensão dos conceitos pelos alunos, e a interpretação são itens permeiam as dificuldades dos professores no desenvolvimento do trabalho com a EJA.

As facilidades no Ensino de Ciências aparecem na terceira categoria, com as subcategorias: Conhecimentos prévios do aluno, Disciplina atrativa, Acesso a pesquisa.

**Quadro 13:** As facilidades da atuação na disciplina de Ciências na EJA

Subcategorias	Unidades	Citações relevantes
Conhecimentos prévios do aluno	(P1) (P7)	“A Ciências é uma disciplina que eles conhecem né... eles gostam” “As facilidades seriam o conhecimento que eles já têm ... experiências que eles já têm”
Disciplina atrativa	(P4) (P12) (P18)	“Ciências é uma disciplina bem atrativa”

		<p><i>“As Ciências é uma disciplina que ela facilita por causa da experimentação... das experiências”</i></p> <p><i>“Éh:: principalmente quando se traz alguma experiência de material mais concreto, você vê que atrai mais a atenção”</i></p>
Acesso a pesquisa	(P11)	<i>“Facilidade... acho que o acesso à pesquisa que aqui a gente tem”</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

A maioria das professoras relata sobre o fato de os alunos gostarem dos conteúdos e associarem com o seu dia a dia. Foi também percebido que o professor percebe a disciplina de Ciências atrelada às atividades de experimentação. *“As Ciências são uma disciplina que facilita por causa da experimentação... das experiências”* (P12), como também relataram as professoras P7 e P18. O fato de ter acesso a pesquisa também é um quesito que impulsiona o ensino de ciências na EJA.

A última categoria é relativa a reação dos alunos frente à disciplina de Ciências, com a subcategoria: Interesse pela disciplina de ciências.

**Quadro 14** A reação dos alunos da EJA frente à disciplina de Ciências

Subcategorias	Entrevistadas	Citações relevantes
Interesse pela disciplina de ciências	(P4) (P5) (P8) (P10) (P11) (P13)	<p><i>“Claro é uma reação positiva por quê? Porque eles tem gosto pela... pela disciplina</i></p> <p><i>“Éh:: as vezes eles ficam meio em dúvida com alguns conteúdos né eles são curiosos eles gostam muito”</i></p> <p><i>“Não, eles até aceitam assim... mas não pode ficar com muita teoria”</i></p> <p><i>“Alguns ficam deslumbrados”</i></p> <p><i>“É onde eles têm mais desenvolvimento porque tem a ver com o conhecimento o cotidiano deles”</i></p> <p><i>“Então é uma disciplina que ela traz um encantamento”</i></p>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018).

As professoras entrevistadas relatam que os alunos demonstram um encantamento, já que a disciplina de Ciências está relacionada com os afazeres do cotidiano, como relata a professora: *“É onde eles têm mais desenvolvimento porque tem a ver com o conhecimento, o cotidiano deles”* (P11).

A professora P5 trouxe a questão: da curiosidade despertada pela disciplina: *“eles são curiosos ... eles gostam muito”*. Outro elemento mencionado foi o estímulo

gerado pela experimentação, conforme a professora P8, “[...] eles até aceitam assim... mas não pode ficar com muita teoria” (P8).

Durante as entrevistas, ao perguntar se a professora se sente preparada para atuar na disciplina de Ciências na EJA, as respostas chamaram a atenção devido ao grande número de profissionais que disseram não se sentir preparados para atuar na disciplina.

Assim, conforme as respostas das professoras, 67% das entrevistadas relataram não estarem aptas para a atuação com a disciplina de Ciências e que para trabalhar os conteúdos propostos pelo Currículo, é necessário estudar e pesquisar para não cometer equívocos. Já os 33% restantes disseram estar aptas. Porém, todas afirmam que a Formação Continuada é de suma importância para o desenvolvimento do professor, e que é importante que seja uma formação específica para a EJA.

## SEÇÃO V

### ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E RESULTADOS

#### 5.1 - PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CASCAVEL

O profissional ao iniciar a carreira de professor, tem a formação na graduação e em alguns casos uma especialização em uma área específica. Ao adentrar no meio educacional é que se iniciam as participações nas Formações Continuadas, no intuito de ampliar seus conhecimentos teóricos e metodológicos e compartilhar experiências na expectativa de que as reflexões sobre a prática, sejam capazes de contribuir para o bom andamento dos trabalhos em sala de aula.

Dos professores entrevistados, 12 do total de 18 possuem a formação inicial em pedagogia. Conforme foi relatado na primeira seção desta dissertação, o curso de pedagogia centra a habilitação do professor para trabalhar com o Ensino Fundamental regular. Entretanto conforme as Diretrizes do curso de pedagogia determinam (BRASIL. MEC/CNE, 2006), muito além de formar para o Ensino Fundamental o professor também deve ser formado para: o Conhecimento das modalidades de ensino, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA); Conhecimentos relativos à formação profissional; Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; Educação Especial e Fundamentos teóricos da educação. No entanto, poucas universidades possuem grades curriculares que contemplem todos estes conhecimentos. Assim, o professor ao ingressar na sala de aula se depara com necessidades específicas, como é o caso das que atuam na EJA. BÄR (2014) relata esta necessidade:

A luta por um ensino qualificado que atenda aos requisitos dos jovens e adultos, as condições de estrutura, material, e principalmente, uma formação de professores voltada para o público de jovens e adultos, são problemas que subsistem há muitos anos no Brasil (p. 31).

Este ensino qualificado se percebe nas falas dos professores, que ressaltaram que precisaram aprender a trabalhar com a EJA com outros colegas profissionais no dia-dia da escola, pois a universidade não o preparou para a prática: “[...] ela não é o

*suficiente pra você sair preparado, a experiência você vai adquirir, então é bem difícil” (P7). Ou seja, para os professores recém-formados que não possuem o conhecimento ou a vivência durante o estágio na EJA, precisam aprender durante o cotidiano da sala de aula e com seus companheiros de trabalho.*

No capítulo IV, observamos que na percepção das entrevistas a Formação Continuada no Município de Cascavel, ofertada pela SEMED, tem deixado lacunas quanto a formação dos professores da EJA. Tal fato é percebido nos relatos dos professores, que apontam que as formações são realizadas de forma superficial, sem uma continuidade: *“É assim um assunto um dia acabou... não é um negócio contínuo que tem sequência... é uma noite uma palestra e só” (P12)*. Deste modo, o professor não consegue organizar seu conhecimento de forma que contribua para o seu desempenho em sala de aula. Como relatam Gatti e Barreto (2009), as formações são fragmentadas e frágeis, com conteúdos separados em caixinhas. É necessário romper com este modelo de formação para que o professor possa ter qualidade nos Cursos ofertados.

Outro importante elemento da percepção das entrevistas é sobre o perfil teórico das formações, como relatou a professora: *“Olha... ((risos)) as vezes... as vezes assim ...muitos cursos são muitas teorias éh:: conteudistas e tal e as vezes fora da realidade nossa da EJA (P4); “Trouxe bastante teoria e eu achei assim um pouco... éh:: distante de conseguir fazer” (P2)*. Dessa maneira, percebe-se por um lado que o professor pouco vê a importância da teoria em seu trabalho e que a teoria contribui e impulsiona o trabalho realizado, por outro lado percebe-se o distanciamento do modelo de Formação Continuada do contexto e problemáticas vivenciadas pelo professor.

Para refletir sobre a contribuição da Formação Continuada no desempenho do professor, temos que pensar a prática em diferentes contextos históricos, o que interfere no desenvolvimento e nas formas como são direcionadas as formações de professores. Conforme Santos (1992, p. 124):

[...]a compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante da transmissão de ‘bons conteúdos’, mas sim da prática sobre essa realidade social. É a teoria que é a expressão da prática: e são tantas práticas... É este o papel do conhecimento; ele é meio, não se constitui em objetivo em si mesmo.

Assim, se dá a importância da teoria, para assegurar que esse professor tenha a capacidade de interferir na prática através destes conhecimentos adquiridos por

outro lado a própria estruturação da aprendizagem da teoria se dá sobre modelos de prática/experiências vivenciadas. Devemos considerar que “[...] para os professores, por exemplo nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles veem como sendo pessoais, tácitos e íntimos” (TARDIF, 1999, p. 32). Porém, esse exercício se torna necessário para o desenvolvimento profissional docente e necessita ser amparado pelos momentos de Formação Continuada.

A Formação Continuada necessita considerar que “A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto” (FREIRE, 1978, p. 21).

No século XX as iniciativas governamentais reforçaram a questão da não necessidade de formação para atuar como professor da EJA, como relatam Soares e Pedroso (2016). Moura (2005, p. 50) também aponta que “não havia preocupação com a formação didática dos professores, esses se constituíam em ‘professores’ improvisados [...]”. Assim, percebe-se que a formação dos professores não era, até recentemente uma prioridade, para atuação na EJA.

Conforme salientam Romanowski e Martins (2010), no Brasil, a formação continuada é uma novidade, pois o sistema de ensino foi criado antes de ter professores formados. Esse contexto histórico retrata o trabalho do professor sem uma formação, sendo que a prática seria obtida no decorrer do processo de trabalho.

A percepção das professoras entrevistadas parece refletir tal noção em relação a formação, indicando um certo conformismo que leva o professor aceitar o que é disponibilizado como formação. Conforme o que disseram as professoras: “*O que serve para os meus alunos o que serve pra mim aí sim eu utilizo*” (P9).

As exigências que se tem na escola e o constante aumento de trabalho dos professores, faz com que o profissional seja desvalorizado e enfraquecido conforme aponta Nóvoa (2007):

Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional? (NÓVOA, 2007, p. 2).

O movimento de fragilização da profissão, e a quantidade de atividades na escola faz com que o docente comece a aceitar a formação como está posta, sem explicitar as críticas que estas necessitam, considerando “normal” que as Formações Continuadas não contribuam com seu cotidiano: “Essa crescente ampliação de atividades fragmenta o trabalho e não contribui para a identidade do professor” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 297).

Outra questão levantada durante a pesquisa, é o fato de que os palestrantes muitas vezes conduzem as suas falas, sem considerar que os professores ouvintes são profissionais que atuam na EJA: “*A maioria... às vezes palestrante... eles não têm essa experiência... não tem esse olhar aí voltado pra esse público*” (P7); “*Éh:: as vezes eles acabam esquecendo que eles tão ali pra passar pra gente... que é pra EJA*” (P8).

Os dados do diário de bordo, constituídos a partir das observações dos momentos de formações que foram ofertadas pelo Município no período da pesquisa, o distanciamento ficou evidente. Os participantes da formação observada relataram: “*A formação foi direcionada de forma geral... sem levar em conta os professores da EJA*” (Agosto de 2018, Portfólio); “*Nem todos os cursos ofertados eles são direcionados pra EJA*” (P15). Observando-se as respostas dos professores que participaram da pesquisa, percebe-se que eles se sentem fora do contexto da formação, ainda assim, a fim de cumprimento da carga horária estipulada no plano de carreira, são explicitamente orientados a participar: “*Maioria dos cursos que eles propõem... que a gente participa... são do Segundo Ano do Ensino Fundamental então a gente participa junto com professores do Fundamental... a gente teve um ou dois cursos que era voltado*” (P12);

Arroyo (2006) aponta que:

[...] falando de formação de educadores, tudo se encaixa no mesmo molde. Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação (ARROYO, 2006, 18).

Assim, devemos considerar o professor ouvinte e também aquele que está à frente da formação, pois os dois foram formados nos mesmos moldes, como salienta Arroyo (2006). Outro aspecto a considerar é o risco do reforço deste perfil do Formação Continuada de atitudes inadequadas a exemplo do tratamento do aluno

como criança e utilizando de métodos, jogos, atividades que não são adequados para o desenvolvimento de adultos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Não podemos esquecer que os alunos da EJA são pessoas adultas que estão ali para aprender e com isso conquistar a sua autonomia (BRASIL, 2006), as professoras durante as entrevistas explicitaram ciência disto e comentaram sobre a infantilização da EJA: *“eles tem uma especificidade que é totalmente diferente do Ensino Fundamental totalmente então eles assim é metodologia é diferente o processo de ensino é diferente é tudo muito diferente” (P 12); “são algumas dinâmicas ... que se a gente propor a gente perde aluno porque o aluno não quer ser tratado como criança porque ele não é criança ele é adulto” (P3); “a maioria dos professores que dão esses cursos eles são professores que estão acostumados a dar curso pra professores que trabalham com crianças” (P5); “porque poderiam pensar né nos adultos que é diferenciado o ensino do que com as crianças... relacionado as crianças” (P17).*

Autores como Gadotti (2000), Pinto (2010), Haddad e Di Pierro (2000) pontuam que não podemos conceber o aluno da EJA como um atrasado, pensar que porque o aluno é analfabeto não tem condições de crescimento, que está parado no tempo. Este aluno constituiu conhecimentos nas relações em família, amigos, na participação de grupos de convivência, independentemente de sua condição de analfabeto.

Se por um lado os participantes da pesquisa indicaram estar cientes deste diferencial a partir da própria legislação e experiência de atuação, por outro lado percebem se desamparados em termos do suporte teórico-metodológico em específico oriundo das formações continuadas ofertadas pela secretaria. Nestas formações é importante que se trabalhe, além dos conteúdos do planejamento, pautas como, o desenvolvimento dos alunos jovens e adultos, como ocorre a aprendizagem deste aluno, dentre outros aspectos que os próprios profissionais em atuação poderiam sugerir.

A EJA passou a ser reconhecida como modalidade da educação e em algumas faculdades como habilitação, no entanto: "Essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação" (ARROYO, 2006, p. 18). Esta talvez seja uma das questões pela qual a formação da EJA tem sido esquecida por parte das instituições responsáveis pela Formação Continuada, o que leva as angustias relatadas nas entrevistas.

A percepção dos professores é de preocupação quanto ao desenvolvimento dos alunos e o fato de não terem uma formação de qualidade influencia diretamente no seu trabalho e na aprendizagem.

Neste sentido os professores relataram que: *“os meus alunos estão sendo prejudicados porque eu não tenho competência pra trabalhar com eles” (P18); “eles tão perdendo porque eu não tô preparada pra trabalhar” (P18); “eu faço o que eu posso (P17); “eles cansam são alunos que vem pra escola cansados depois de um longo dia de trabalho então o cansaço é bem visível ...você não consegue prender a atenção deles” (P15).*

Deste modo o professor tem uma percepção voltada as necessidades dos seus alunos, e da importância da Formação Continuada para o desenvolvimento integral do aluno via oferta de oportunidades ao professor de estudo com seus pares.

## **5.2 - A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE CIÊNCIAS**

Para Freire (1981), os Jovens e adultos necessitam de uma educação emancipatória, onde a alfabetização não seja resumida ao ato de ler e escrever, mas na capacidade de realizar uma leitura de mundo.

Quando vai percebendo a solidariedade que há entre a linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão (FREIRE, 1981, p. 20).

Assim, o aluno passa a compreender o mundo de forma diferente, interagindo e modificando num processo dialético. A leitura de mundo se dá através de conscientização e o desenvolvimento crítico do sujeito e, neste sentido, o ensino de Ciências é essencial.

A Formação Continuada de Ciências pode contribuir para este desenvolvimento do aluno, pois é na Formação Continuada que o professor terá a oportunidade de conseguir subsídios e encaminhamentos para melhorar o seu trabalho em sala de aula.

Em relação a Formação Continuada de Ciências ofertada aos professores da EJA, no Município de Cascavel, pudemos constatar, conforme as observações no decorrer da pesquisa, que estas praticamente inexistem. Em 2017, ao iniciar a

pesquisa houve uma noite de formação, já em 2018 não ocorreu formação na disciplina (conforme acompanhamento dos informativos mensais que a SEMED disponibilizado no sítio eletrônico). O fato também pode ser constatado nas falas das professoras, as quais relataram a escassa formação: *“Olha eu não... na área de Ciências direcionado para a EJA eu não participei de nenhuma ainda”* (P15); *“Esse ano ainda não”* (P8). Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem fica dificultado, pensando que a formação é um momento ímpar para o desenvolvimento do professor e é uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos na disciplina.

Ao iniciar o ano letivo e após o fim do primeiro semestre, os professores da EJA participam de formações coletivas. Estas formações coletivas acontecem desde julho de 2005 quando foi promovido o 1º Seminário de Educação (Março de 2019, Portfólio). Em 2017 houve além da formação de Ciências, algumas formações relacionadas com as outras disciplinas. Todavia, em 2018 foi extremamente escasso o número de formações, e as que ocorreram foram descritas pelos participantes que relataram que: *“Eu acho que deixa a desejar”* (P7); *“Eu acho fraca”* (P9); *“Assim pouquíssimos... ainda se vincula a Ciência para o cientista né”* (P10).

Refletindo sobre as falas das professoras, fica evidente que as profissionais estão preocupadas com a qualidade das formações ofertadas, considero que tal preparação não traz fundamentos necessários, para o desenvolvimento do professor enquanto profissional da educação. Por outro lado, falas indicam a expectativa de solução imediata das problemáticas da sala de aula via respostas prontas nos momentos de formação a exemplo da fala: *“De ciências foi o melhorzinho que teve porque eles deram depois uma apostila”* (P11).

Sobre o Ensino de Ciências, Krasilchik (2000), Vilanova e Martins (2008), assinalam que este está voltado para a formação do cidadão, para que estes consigam utilizar os conhecimentos adquiridos a seu favor. Existe também uma preocupação em relação a construção de valores e atitudes opondo-se ao ensino tradicional e considerando as ideias do aluno.

Assim é importante ressaltar que a percepção do professor quanto ao ensino de Ciências é que o seu trabalho dê subsídio para o aluno avançar no seu convívio social e no trabalho. A Formação Continuada precisa contribuir e trazer elementos de suporte para o trabalho docente e assim, o professor poderá desenvolver propostas

metodológicas que interfiram no ensino e na aprendizagem do seu aluno, almejando um desempenho pleno.

[...]as finalidades da EJA vão além dos processos iniciais de alfabetização, buscando formar indivíduos capazes de se apropriar das múltiplas linguagens presentes na sociedade, e de estabelecer um diálogo entre estas e suas experiências de vida e de trabalho (VILANOVA; MARTINS, 2008, p. 338).

Então, essa busca de formar o cidadão crítico e ativo na sociedade, só irá acontecer com o suporte de qualidade que a formação pode ofertar.

As professoras também destacam as dificuldades e facilidades que enfrentam no decorrer do trabalho em sala de aula, no ensino de Ciências. Quanto as dificuldades: “*Não tem um livro de Ciências não... e você tem que correr atrás de tudo; não tem material de apoio*” (P2); “*Falta um pouco de material as vezes a gente fica sozinha na escola a noite aí não consegue ter acesso ao material*” (P5); “*Pois é éh:: eles tem muita dificuldade de compreensão*” (P8); “*Entender termos científicos*” (P9); “*É a compreensão do conteúdo*” (P13). “*A tarefa de conhecer as relações entre Ciência, tecnologia e sociedade inscreve-se no processo de educação permanente, do qual também faz parte o aprimoramento de habilidades e valores*” (VILANOVA; MARTINS, 2008, p. 339). Essas dificuldades poderiam ser minimizadas com uma Formação Continuada de Ciências que proporcionasse encaminhamentos e metodologias que contribuíssem no desenvolvimento do trabalho e orientando o professor no trabalho de mediação dos conhecimentos científicos e os conhecimentos prévios. Entretanto, uma Formação Continuada pontual não atingiria tal objetivo, sendo necessário um planejamento de acompanhamento de longo prazo.

Quanto as facilidades na disciplina de Ciências na EJA, os professores relatam: “*A Ciências é uma disciplina que eles conhecem né... eles gostam*” (P1); “*Ciências é uma disciplina bem atrativa*” (P4); “*As facilidades seriam o conhecimento que eles já têm ... experiências que eles já têm*” (P7); “*Facilidade... acho que o acesso à pesquisa que aqui a gente tem*” (P11); “*Éh:: principalmente quando se traz alguma experiência de material mais concreto, você vê que atrai mais a atenção*” (P18). É fato que o aluno quando gosta ou então tem afinidade com o conteúdo ensinado irá aprender com mais facilidade.

Krasilchik (2000), pontua que aulas práticas de Ciências são uma forma de gerar motivação e aprendizagem, potencializando suas habilidades e contribuindo para compreensão dos conteúdos trabalhados.

Como salientam Vilanova e Martins (2008):

É necessário rever a prioridade que se dá às meras descrições dos fenômenos naturais e à transmissão de definições, regras e fórmulas – muitas vezes sem estabelecer vínculos com a realidade do estudante ou outros contextos que tornariam o conhecimento científico mais interessante, instigante e útil (p. 340).

Quanto ao fato de estabelecer vínculos com o contexto e atrair o aluno para que esse aprenda, ficou claro durante as entrevistas dos professores que estes percebiam que a disciplina de Ciências traz motivação: *“Alguns ficam deslumbrados”* (P10); *“É onde eles têm mais desenvolvimento porque tem a ver com o conhecimento o cotidiano deles”* (P11); *“Então é uma disciplina que ela traz um encantamento”* (P13). Neste panorama, destaca-se a importância do conhecimento prévio.

Autores como Freire (1987), Muenchen e Auler (2007), Arroyo (2006), tratam da questão de que o professor deve respeitar o conhecimento prévio do aluno, não considerando-o uma folha em branco, mas que são pessoas com uma história de vida. É importante ressaltar que o currículo precisa ser flexível e que estas pessoas possam demonstrar seus conhecimentos prévios, para que o professor consiga interferir/modificar ou ampliar seus conhecimentos.

Durante as entrevistas, os professores foram questionados se percebem preparados para atuar na disciplina de Ciências, dos 18 professores entrevistados 12 relataram que não se sentem aptos para atuar com a disciplina. Segue algumas das respostas: *“não na verdade não né... a gente eu acredito que a gente tem que ter muito mais conhecimento”* (P3); *“é não tanto... falta bastante formação”* (P5) *“de jeito nenhum ((risos))”* (P8); *“não ((risos)) toda vez que eu tenho que trabalhar algum conteúdo eu tenho que estudar bastante ((risos))”* (P18). Neste caso os alunos ficam prejudicados devido ao despreparo dos professores. Estas respostas indicam que o professor possui a preocupação com a qualidade e com o aprendizado do aluno, porém tem dificuldades de acesso a uma formação que contribua para o seu trabalho.

Para Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 22), “[...] todos os trabalhos investigativos existentes têm mostrado a gravidade de uma carência de conhecimentos da matéria, o que transforma o professor em um transmissor mecânico dos conteúdos[...]”. Pires

(2017), destaca que a formação não garante a preparação que o professor precisa para atuar na disciplina de ciências, muitas vezes o professor estuda os conteúdos nos livros didáticos aos quais tem acesso ou pela internet.

Considerando as respostas das professoras durante as entrevistas, indica-se que a percepção do professor está voltada ao aprendizado do aluno. Cabe ressaltar também, que o fato da Formação Continuada de Ciências estar ausente na rotina do professor que atua com a EJA no Município de Cascavel, leva a manutenção das dificuldades.

### **5.3 - A FREQUÊNCIA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS PARA EJA OFERTADAS PELO MUNICÍPIO DE CASCAVEL**

A Formação Continuada já foi chamada de várias maneiras: treinamento, reciclagem, aprimoramento, capacitação. Em cada momento havia um contexto histórico, um ideal para a formação de ampliação dos conhecimentos dos professores. Conforme Alferes e Mainardes (2011) relatam:

[...] é necessário conceber uma concepção de formação continuada que valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação assim como a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (p. 8).

Essa transformação que os autores relatam, trata da necessidade de o professor estar disposto a estruturar novas aprendizagens bem como, a disponibilidade de analisar e modificar seu trabalho. A Formação Continuada é uma necessidade, mas como o próprio nome sugere, necessita ser contínua.

O Município de Cascavel possui um Plano Municipal de Educação e neste documento consta a carga horária de Formação Continuada que o Município deverá ofertar durante o ano letivo. A coordenadora C1 relatou como isto deve acontecer:

*Então, no plano municipal de educação, foram garantidas 40 horas de formação no período de atuação do professor ... Durante o ano ... estão incluídos formação das áreas do conhecimento e o seminário também conta ... né: claro ... se a gente precisar ultrapassar estas 40 horas ... tranquilo:: mas a gente garante estas 40 horas... 10 encontros no ano Então, no plano municipal de educação, foram garantidas 40 horas de formação no período de atuação do professor ... Durante o ano ... estão incluídos formação das áreas do conhecimento e o seminário também conta ... né: claro ... se a gente*

*precisar ultrapassar estas 40 horas ... tranquilo:: mas a gente garante estas 40 horas... 10 encontros no ano (C1).*

Conforme fala da coordenadora, existe um planejamento e uma equipe responsável pela Formação Continuada, bem como o documento PME que garante esta oferta.

No PME, como relata a coordenadora, está no art. nº 12 esta garantia de 40 horas de formação por ano:

I - garantir a formação continuada em consonância com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, para todos os profissionais do magistério e da educação da Rede Municipal de Ensino, de acordo com sua área de atuação, com carga horária anual não inferior a 40 (quarenta) horas durante o horário de trabalho, a ser realizada pela Secretaria Municipal de Educação (CASCAVEL, 2015).

Já o Art. 8º trata sobre a EJA, garantindo uma Formação Continuada específica, como está determinado no documento, inciso III.

III - assegurar a formação continuada para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino, a ser ofertada no período noturno, em consonância com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental - Fase I, a partir da aprovação do PME - CVEL; (CASCAVEL, 2015, s. p).

Na contramão, as entrevistadas relatam que: *“Esse ano, a EJA ... foram muito poucas acho que teve na metade do ano que era pra todos né a mesma formação pra todos... que foi um pouco mais direcionada pro EJA não... mas não teve outras Formações (P5).*

Alferes e Mainardes (2011) indicam que para que a formação seja modificada é preciso que as formações sejam planejadas de modo que alavanquem o conhecimento teórico do professor e incentivem a reflexão de seu trabalho em sala de aula, utilizando a sua prática como análise de seu trabalho.

Ainda Alferes e Mainardes (2011):

[...] a formação continuada precisaria valorizar o saber teórico, bem como instrumentalizar os professores para implementarem práticas pedagógicas que pudessem garantir a apropriação do conhecimento por todos os alunos. A formação de professores para o emprego de práticas sistemáticas, pedagogias diferenciadas e avaliação formativa são alguns exemplos que poderiam ser indicados como necessários no contexto atual (p. 11).

É necessário empenho por parte da SEMED para melhorar o quadro que está posto referente ao planejamento das formações, para que estas aconteçam de modo contínuo e com práticas sistêmicas, para que o desenvolvimento do docente aconteça de forma permanente. Durante as entrevistas os professores reforçaram que a Formação Continuada é diferente, relatando que as formações são poucas: *“Pelo Município não né”* (P12); *“Muito pouco”* (P17); e não direcionadas: *“quando são cursos voltados especificamente pra EJA a gente aproveita bastante”* (P7); *“Auxilia muito pouco porque muitas vezes o assunto não é direcionado aos adultos”* (P17). Neste sentido, *“Em termos concretos, não se pode negar que a questão metodológica, especificamente no que se refere à formação de seus professores, ainda constitui um dos fatores que dificultam a efetivação da EJA com qualidade”* (SOARES; PEDROSO 2016, p. 256).

Os autores Soares e Pedroso (2016), destacam a metodologia como um fator importante para o trabalho do professor, por isso que a Formação Continuada deve ser direcionada para a EJA e que realmente ela seja contínua.

Deste modo, os professores entrevistados demonstraram que a formação não está dando o suporte que o professor necessita, e sua carência, traz dificuldades no que se refere ao trabalho com os Jovens e Adultos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve por objetivo entender a percepção dos professores da EJA quanto a Formação Continuada de Ciências, a frequência com que ela vem ocorrendo e também a relação que os professores estabelecem entre esta formação e sua prática pedagógica.

Um olhar sobre os dados que foram coletados, nos leva a compreender que a Formação Continuada direcionada para o ensino de Ciências na modalidade da EJA atende, de forma precária, aos anseios e às dificuldades encontradas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem desta disciplina. Isto parece ocorrer tanto pela quase ausência de tal Formação Continuada específica quanto pela sua estrutura e planejamento aligeirado por parte da SEMED. Como Freire (2000) relata a emancipação humana só é possível a partir da educação e da práxis humana.

Neste sentido, tem-se a perspectiva de que a presente pesquisa contribua para melhorar o entendimento sobre o que é a Formação Continuada, sua necessidade e assim, chamar a atenção para as suas carências. Acredita-se que os objetivos elencados para a Formação Continuada no planejamento municipal podem ser atingidos, bem como o fornecimento de instrumentos, ferramentas, metodologias e ser fonte de pesquisa ao professor. Porém, a Secretaria Municipal necessita repensar a forma como vem ofertando a Formação Continuada, para tal sugere-se que os professores, inclusive os que atuam na EJA, sejam ouvidos para que possam expor suas necessidades. Esta é uma prática que pode contribuir para uma análise e avaliação positiva da proposta formadora. Segundo os dados desta pesquisa, a forma e frequência com que vem ocorrendo a formação não tem proporcionado o suporte necessário aos professores envolvidos.

Outra questão latente é o fato dos professores que atuam na EJA – Fase I, serem formados em pedagogia, no entanto segundo os dados levantados os cursos de Pedagogia em sua maioria não contemplam a EJA em sua grade curricular. Tal fato dificulta e fragiliza o ensino na EJA, já que o professor quando inicia o trabalho nessa modalidade pouco está fundamentado sobre como trabalhar ou agir diante dos alunos jovens e adultos.

Com a LDB de 1996, foram garantidas algumas questões relacionadas a EJA e também sobre a formação de professores, sendo implantadas as políticas de

formação de professores que ajudaram a melhorar o quadro que estava posto. Com a reformulação da LDB a Formação Continuada foi expandida no Brasil. Entretanto, frente as necessidades, compreendemos que a Formação Continuada, ainda está caminhando a passos lentos, principalmente quando a relacionamos com a EJA. Quando se trata da Formação Continuada voltada especificamente para a disciplina de Ciências no Município de Cascavel, a mesma se torna mais escassa e frágil, o que interfere no desenvolvimento do trabalho do docente e na formação do sujeito autônomo.

A conjectura dos fatos retratados acima pode ser confirmada pelo acompanhamento dos ofícios de cursos que são disponibilizados todos os meses no sitio eletrônico da SEMED. Na página eletrônica indicada observou-se a ausência de formações específicas para a EJA nos últimos anos. Houve também, uma redução no número de formações e no que diz respeito a disciplina de Ciências houve apenas um encontro relacionado a modalidade da EJA.

Alguns elementos se tornam fundamentais para um bom ensino na EJA, dentre eles a composição da metodologia de atuação do professor com atividades coerentes e direcionadas ao perfil dos alunos respeitando seus conhecimentos prévios, bem como a atenção aos entraves e dificuldades de aprendizagem que o sujeito desenvolve no decorrer de sua vida devido ao tempo fora da escola. Esse fato é relatado por vários autores em suas bibliografias como, Soares (2006) e Muenchen e Auler (2007). Portanto, a evasão escolar associada a metodologia, deve ser uma preocupação constante do professor, o qual necessitará de respaldo na Formação Continuada.

Ao analisar os professores que participaram da pesquisa, observamos que eles possuem a intenção de oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos, mostraram-se preocupados com o desenvolvimento deles e estão atentos a Formação Continuada, para que possam melhorar o seu trabalho e avançar quanto a formação do sujeito crítico e autônomo.

No entanto, segundo a percepção dos entrevistados, a SEMED não tem organizado a formação de Ciências para EJA conforme a necessidade de seus professores.

Infelizmente, como já retratado no histórico da EJA e a sua reflexão nos dias atuais, a modalidade não tem sido priorizada pelos governantes como necessária ao

desenvolvimento daquelas pessoas que estiveram afastadas da escola por um ou outro motivo. Assim, pouco se leva em conta que se o sujeito possuir os conhecimentos escolares, terá mais qualidade de vida, mais conhecimento de mundo e, portanto, maior autonomia.

A Formação Continuada ofertada pela SEMED apresenta um perfil de atividades como palestras, oficinas, cursos de forma fragmentada, que pouco contribuem para as necessidades específicas do professor da EJA. A formação precisa ser um processo contínuo, com uma sequência de atividades superando a ação em um dia isolado, sem retomada posterior ou conexão com outros momentos.

Quanto a contribuição que estas formações trazem para a prática pedagógica, os professores relataram que são mínimas e pouco potencializam o aprimoramento do ensino, por consequência, a qualidade da aprendizagem.

A ausência da Formação Continuada de Ciências para os professores da EJA Fase I do Município de Cascavel/PR, precisa ser repensada por parte da SEMED. É necessário maior empenho por parte da SEMED para que de fato os professores tenham acesso a uma formação de qualidade e que contribua para seu desenvolvimento.

Ao realizar esta pesquisa, além dos dados levantados e analisados emergiram dois elementos que podem direcionar para uma pesquisa futura: os alunos da Educação Especial na EJA e o panorama internacional relacionado a EJA.

Nesse sentido, esperamos que a pesquisa possa contribuir com a área educacional, em especial, propor ações à SEMED de Cascavel/PR, a qual poderá analisar os dados da pesquisa e direcionar possíveis mudanças nos processos de Formação Continuada para a modalidade da EJA.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. **A Formação Continuada de Professores no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. 26 e 27/05/2011

ARROYO, M. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. 2006. (17-32 p.). In: Soares, L. Formação de educadores de jovens e adultos / organizado por Leôncio — Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296 p.

BÄR, M. V. **O professor de ciências da educação de jovens e adultos: impasses na formação, impasses na atuação.** / Maira Vanessa Bär — Cascavel, PR: UNIOESTE, 2014. Orientador: Prof. Dr. Vilmar Malacarne. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, F. A pesquisa em educação em ciências e a formação de professores. **Ciências Educação**, Bauru/SP, v. 23, n.2, p.299-302, 2017.

BAURU (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**, 2016. Disponível em: <[http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_ef2.pdf](http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf) >. Acesso em: 01 ago. 2018.

BONZANINI, T. K.; BASTOS, F. **Formação continuada de professores: algumas reflexões**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, 2009, Florianópolis. **Anais...** Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009.

BRASIL. **Lei nº 4.024\1961 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394\1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) >. Acesso em 22 março. 2018.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta a Educação a Distância. Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/2/1998, Página 01. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/12/1999, Página 16. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília, 08 de maio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos:** primeiro segmento do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 de dez, de 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1/2006, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília: Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11274 de 6 de fevereiro de 2006. **Diretrizes e bases da educação nacional, dispondendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Brasília: 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm). Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. **Censo da Educação Superior de 2007** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo\\_tecnico\\_2007.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf)>. Acesso em: 06 mai. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 6-79. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=293&Itemid=358](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358)>. Acesso em 04 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília - DF, quinta-feira, 26 de junho de 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2018.

CACHAPUZ, A. **A necessária renovação do ensino das ciências.** Antonio Cachapuz [et al.]. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, A.M.P., **Introduzindo os alunos no universo das ciências.** In: WERTHEIN, Jorge e Célio da Cunha (orgs) **Educação Científica e**

**desenvolvimento: o que pensam os cientistas.** Brasília: UNESCO, 2005. CARVALHO, A. M. P. de.; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de ciências: tendências e inovações. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, D. P. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v.5, n.2, p. 81-90, 1998. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2018.

CASCVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** volume III: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASCVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **EJA - Educação de Jovens e Adultos.** 2006. Disponível em:<<http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semmed/subpagina.php?id=577>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

CASCVEL (PR). **Lei n. 6496 de 24 de junho de 2015.** Plano Municipal de Educação do município de Cascavel/PR para a Vigência 2015 - 2025. Sistema de Leis do Município. 2015a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipalde-educacao-cascavel-pr>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

CASCVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **EJA - Educação de Jovens e Adultos.** 2018. Disponível em:< <http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/acesc/subpagina.php?id=577>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

CASCVEL (PR). Portal do Município de Cascavel. **História.** 2019. Disponível em <http://www.cascavel.pr.gov.br/historia.php>. Acesso em: 02 jan. 2019.

CHALMERS, Alan. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CHARRÉU L. V.; OLIVEIRA M. da O. De Diários De aula e portfólios como instrumentos metodológicos: Da prática educativa em artes. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.156, p.410-425, abr./jun. 2015.

CUNHA, M. B. da. **A percepção de Ciência e Tecnologia dos estudantes de ensino médio e a divulgação científica.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

DOLLA, M. C. **Os desafios da política de educação para jovens e adultos: o analfabetismo e as medidas para ampliação da escolarização no município de Cascavel.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Cascavel, Paraná, 2009.

FARIA, R. S. de,. **Evasão e Permanência na EJA: por um Trabalho de Qualidade na Gestão de uma Escola da Rede Municipal de Belo Horizonte**. Juiz De Fora. 2013. Orientadora: Prof. Thelma Lúcia Pinto Polon. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora.

FÁVERO, M. de L. de A. **A Faculdade Nacional de Filosofia: origens, construção e extinção**. Serie estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n.16, p. 107-131, jul/dez, 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.205.

FREIE, P.; SHOR, I.. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

FREIRE, P. **Cartas a Guiné-Bissau**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

FREIRE, P.. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

FREIRE, P.. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. (1ª edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, P.. **Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Educação de Jovens e Adultos correntes e Tendências**. 2000. (29-39 p.). In: GADOTTI, m.; ROMÃO, J. E. (Orgs.) – 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI B. A.; NUNES, M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, B. A.. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, **31**, 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIOVINAZZO Junior, C. A. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades. **Educ. rev.**, no.spe.1, p.51-68, 2017.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **ERA - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, 1995.

GOMEZ, A. I. P.. **La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión**. Diferentes perspectivas. En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 398-429, 2002.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Loyola, 2004.

HADDAD S.; PIERRO M. C. DI. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. Trad. António Correia. Coimbra – Portugal: Armênio Amado Editora, 1980.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

IPARDES. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e social**. Base de dados do estado <http://www.ipardes.pr.gov.br/imp/index.php> (acesso em 10-02-2018).

KRASILCHIK, M.. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KRASILCHIK, M.. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**, 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MALACARNE, V. **Caminhos e descaminhos na formação e na atuação dos professores de Ciências**. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2011.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia de pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Caderno Brasileiro do Ensino de Física**, v. 20, n. 2, pp. 168- 193, 2003.

MARASCHIN, M. S.; BELLHOCHIO, C. R. Uma proposta colaborativa de formação de professores na Educação de jovens e adultos. **Revista do centro de educação USFM**, v. 31, n. 2, 2006.

MEDEIROS, L.M.B.; BEZERRA, C. C. **Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação**. In: SOUSA, RP., et al., orgs. Teorias e práticas em tecnologias educacionais. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 17-37.

MENEZES, L. C. de. **As mudanças no mundo e o Aprendizado das Ciências como direito**. In: WERTHEIN, J. e CUNHA, C. da. (Org.). Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas. 2. ed. -- Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009. 276 p.

MOURA, T. M. de M. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis educacionais**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, 2009.

MOURA, T. M. de M.. **A formação de professores (as) para a Educação de Jovens e Adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

MOURA, T. M. de M.. **A formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo?** In: FREITAS, A. F. R. de. Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos. III Seminário Municipal de EJA. Maceió, 2001.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Abordagem temática: desafios na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 3, 2007.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **A formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo, SNPRO-SP, 2007. Disponível em: [file:///D:/MESTRADO/DISSERTA%C3%87%C3%83O/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores/livreto\\_novoa.pdf](file:///D:/MESTRADO/DISSERTA%C3%87%C3%83O/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 05 fev. 2019.

OLIVEIRA, A. S. de, BUENO, B. O.. . Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. 224p.

PAIVA, J.. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 45-66.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 016/1995**.

PEREIRA, J. E. D. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: Formação docente e transformação social. **PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC.**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, 2014.

PINTO, A. V. **Sete Lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, E. A. C. **A formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o Ensino de Ciências** – Cascavel, 2017. Orientador: Prof. Dr. Vilmar Malacarne. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario Del profesor**: um recurso para La investigación em El aula. 9. ed. Sevilla: Díada, 2004.

PRATA, R. V.; MARTINS, I. Ensino de ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. In: Associação Brasileira e Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais...** do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Bauru, São Paulo, 2005, p. 01-11.

PRETI D. **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas – FFLCH/USP, 1999.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.30, p.285-300, maio/ago.2010.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SANTOS, M. N.; SOUZA, M. L. de. **O ensino de ciências em turmas de Educação de jovens e adultos**. UTFPR, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4301>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

SANTOS, P. O.; BISPO, J. dos S.; OMENA, M. L. R. de A. O ensino de ciências naturais e cidadania sob a ótica de professores inseridos no programa de aceleração de aprendizagem da EJA – Educação de Jovens e Adultos. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 3, p. 411-426, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHNETZLER, R. P. **O professor de ciências**: problemas e tendências de sua formação. In Schnetzler, R. P. & Aragão, R. M. R. (Org.) **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas, SP: UNIMEP, 2000.

SILVA, G. J. da. **A Epistemologia-em-uso**: Imagens de Ciência Em Livros Didáticos de Química. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD - MEC/ UNESCO, 2006.

SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296 p.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de Educadores na educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhavando e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.32, n. 04, p. 251-268, 2016.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre Campos e Práticas. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

## **APÊNDICES: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

### **APÊNDICE 1: Roteiro de Entrevista Semiestruturada dos coordenadores**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Público alvo: Coordenadores pedagógicos da SEMED responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos e a Disciplina de Ciências.

Registro: áudio gravado

Objetivo da entrevista: Verificar junto aos coordenadores da SEMED como são ofertadas as formações continuadas de Ciências para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

#### 1- Identificação

- 1.1) Nome do Coordenador
- 1.2) Formação (inicial e de pós-graduação)
- 1.3) Tempo de atuação profissional na educação
- 1.4) Carga horária semanal
- 1.5) Tempo de atuação na função de Coordenador

#### 2- Da atuação como coordenador da SEMED

- 2.1) Descreva o seu cotidiano de atuação enquanto coordenador.
- 2.2) Como é a interação com os professores das escolas?
- 2.3) Quais são as maiores dificuldades de atuação relatadas pelos professores das escolas?
  - 2.3.1 E as dificuldades específicas da atuação na EJA e na disciplina de Ciências?
- 2.4) Quais são as maiores facilidades de atuação relatadas pelos professores das escolas?
  - 2.4.1 E as facilidades específicas da atuação na EJA e na disciplina de Ciências?
- 2.5 Fale sobre o processo de Formação Continuada dos professores instaurado pela SEMED.
  - 2.5.1 Como são organizadas as Formações Continuadas?
  - 2.5.2 Quais são os objetivos que se pretende alcançar com as formações continuadas?
  - 2.5.3 Qual é o perfil didático-pedagógico das formações?
  - 2.5.4 Como são escolhidos os temas para as formações continuadas?
  - 2.5.5 Como são escolhidos os docentes formadores?
  - 2.5.6 Qual é o cronograma e a carga horária das formações? É suficiente?

- 2.5.7 As formações tem surtido efeito na atuação dos professores nas escolas?
- 2.5.8 Existe diferença entre a Formação Continuada de Ciências para professores do ensino regular e para os que atuam na EJA? Em caso afirmativo, qual diferença? Em caso negativo, porque não há diferenciação?
- 2.5.9. Você considera importante a Formação Continuada específica para a atuação em Ciências na modalidade EJA? Por quê?
- 2.5.10 Como é, ou como você supõe que seria, a aceitação destas formações específicas por parte dos professores?
- 2.6) É realizado o acompanhamento das práticas pedagógicas na escola?
- 2.6.1 Em caso afirmativo, como isso ocorre? Com que frequência? O que se tem observado?
- 2.6.2 Em caso negativo, porque isso não ocorre?
- 2.7 Quais são, na sua opinião, as maiores necessidades dos professores da EJA, para melhorar o ensino de Ciências?
- 2.8 Quais são, na sua opinião, as maiores necessidades dos alunos da EJA, para melhorar a sua aprendizagem de Ciências?

## **APÊNDICE 2:** Roteiro de Entrevista Semiestruturada dos professores.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Público alvo: Docentes das turmas de EJA das escolas do Município de Cascavel.

Registro: áudio gravado

Objetivo da entrevista: Investigar as percepções dos professores acerca da Formação Continuada e seus vínculos com a prática pedagógica em Ciências nas turmas de EJA do Município de Cascavel.

#### 1. Identificação

- 1.1. Nome do Docente.
- 1.2. Formação (inicial e pós-graduação).
- 1.3. Ano e instituição de formação.
- 1.4. Instituições de Ensino onde trabalha.
- 1.5. Níveis de ensino, modalidades e disciplinas em que atua.
- 1.6. Carga horária semanal de atuação.
- 1.7. Vínculo profissional (concursado ou contratado).
- 1.8. Tempo de atuação como professor.
- 1.9. Tempo de atuação na EJA.
- 1.10. Carga horária de atuação na EJA.

#### 2. Formação para atuação na EJA.

- 2.1) Durante sua formação em curso de licenciatura (graduação) aspectos da EJA foram abordados?
  - 2.1.1 (em caso positivo) Em que momentos do curso esta formação para a EJA esteve presente?
  - 2.1.2 (em caso positivo) Relate como foi essa abordagem.
  - 2.1.3 (em caso positivo) Quais sugestões você daria para melhorar/ampliar a formação oferecida neste curso de Licenciatura em relação a EJA?
  - 2.1.4 (em caso negativo) Considera que a ausência ocasionou uma falha em sua formação? Por quê?
  - 2.1.5 (em caso negativo) Em que momento isso se tornou mais visível?
  - 2.1.6 (em caso negativo) Quais sugestões você daria relativas a inserção da EJA no curso de Licenciatura?
  - 2.1.7 Como buscou superar esta deficiência?
- 2.2) Durante a formação em curso de pós-graduação aspectos da EJA foram abordados?
  - 2.2.1 Relate como foi esta abordagem.
- 2.3 Você tem realizado cursos de Formação Continuada? Relate.
  - 2.3.1. Quem oferece estes cursos?
  - 2.3.2. Com que frequência eles ocorrem? E qual a carga horária?

- 2.3.3. A participação é obrigatória?
- 2.3.4. Relate como ocorrem estes cursos.
- 2.3.5. Você considera que estes cursos de Formação Continuada auxiliam na sua atuação em sala de aula na EJA? Você utiliza o que é ofertado nas formações continuadas na sua prática pedagógica?
- 2.3.5 Durante os cursos de Formação Continuada aspectos da EJA são abordados?
- 2.3.5 (em caso afirmativo) Relate como ocorreu esta abordagem.
- 2.3.6. (em caso afirmativo) Esta Formação Continuada colaborou em quais aspectos da sua atuação na EJA?
- 2.3.7 (em caso negativo) Qual a sua opinião sobre a ausência desta Formação Continuada para a atuação na EJA?
- 2.3.8 Sobre quais temas você gostaria que fosse tratado em curso de Formação Continuada no âmbito da EJA?
- 2.3.9 Durante sua atuação como docente na EJA, como você vê a Formação Continuada de Ciências ofertada pela SEMED?
- 2.4 Considerando a importância da EJA você já realizou leituras referentes ao tema? Que tipo de material, livros, revistas, artigos, documentos institucionais?
- 2.5 Existe grupos de estudos em sua instituição para falar sobre EJA? Ou outras formas de apoio?

### 3 Atuação Profissional na disciplina de Ciências da EJA

- 3.1 Trabalhar com a EJA foi uma opção?
- 3.2 Quais as maiores dificuldades da atuação na disciplina de Ciências na EJA?
- 3.3. Quais as maiores facilidades da atuação na disciplina de Ciências na EJA?
- 3.4. Você se sente preparado para atuar na disciplina de Ciências na EJA?
- 3.5.O que você considera que falta para melhor atuar na disciplina de Ciências na EJA?
- 3.6 Como é a reação dos alunos da EJA frente a disciplina de Ciências?
- 3.7 Que tipo de Formação Continuada você considera que poderia auxiliar na sua atuação na disciplina de Ciências da EJA.

## **ANEXOS**

## Anexo A: Parecer Consubstanciado do CEP

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA/FASE I EM CASCAVEL/PR PARA A ATUAÇÃO EM CIÊNCIAS

**Pesquisador:** Dulce Maria Strieder

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 79517517.6.0000.0107

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Biológicas e da Saúde CCBS - UNIOESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.414.983

#### **Apresentação do Projeto:**

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EJA/FASE I EM CASCAVEL/PR PARA A ATUAÇÃO EM CIÊNCIAS

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Pesquisar a frequência, o perfil das ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED quanto à formação continuada de ciências na EJA/Fase I e as percepções docentes sobre os vínculos estabelecidos entre esta formação e a prática pedagógica na disciplina de ciências da EJA, na Rede Pública Municipal de Cascavel.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Devidamente explicitados

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa dentro dos parâmetros éticos

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Devidamente apresentados

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pesquisa pode ser aprovada

**Endereço:** UNIVERSITARIA

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**CEP:** 85.819-110

**Telefone:** (45)3220-3272

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.414.983

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1022505.pdf	30/10/2017 10:35:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	27/10/2017 22:35:39	Dulce Maria Strieder	Aceito
Outros	termodecompromissousodedadosesrquivos.pdf	27/10/2017 22:23:53	Dulce Maria Strieder	Aceito
Outros	termodecienciaidoresponsavelpelocampo.pdf	27/10/2017 22:23:14	Dulce Maria Strieder	Aceito
Outros	entrevistaprofessor.pdf	27/10/2017 22:22:02	Dulce Maria Strieder	Aceito
Outros	entrevistacoordenador.pdf	27/10/2017 22:20:47	Dulce Maria Strieder	Aceito
Outros	declaracao.pdf	27/10/2017 22:20:08	Dulce Maria Strieder	Aceito
Outros	compromisso.pdf	27/10/2017 22:19:39	Dulce Maria Strieder	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	27/10/2017 22:19:08	Dulce Maria Strieder	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	27/10/2017 22:17:49	Dulce Maria Strieder	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 04 de Dezembro de 2017

Assinado por:  
Fausto José da Fonseca Zamboni  
(Coordenador)

Prof. Dr. Fausto José da Fonseca Zamboni  
Coord. do Comitê de Ética  
em Pesquisa com Seres Humanos  
Portaria nº 3673/2016 - GRE

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3272

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Anexo B: Conteúdos do Currículo de Ciências

CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS – 1º e 2º PERÍODOS

DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO			
EIXOS NORTEADORES	NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO	MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)	MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CULTURA</b></li> <li>• <b>TRABALHO</b></li> <li>• <b>TEMPO</b></li> </ul>	<p><b>SOL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fonte primária de energia:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• luz e calor;</li> <li>• projeção de sombra.</li> </ul> </li> <li>- Movimento referencial de orientação no espaço/Pontos Cardeais.</li> </ul> <p><b>ASTROS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• luminosos: estrelas (sol);</li> <li>• iluminados – planetas e satélites.</li> </ul> <p><b>LUA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• satélite natural da terra;</li> <li>• movimentos;</li> <li>• fases da lua (calendário).</li> </ul> <p><b>PLANETA TERRA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• forma e tamanho;</li> <li>• força da gravidade;</li> <li>• relação do planeta com o sol (distância, tamanho);</li> <li>• movimento de rotação - dia e noite;</li> </ul>	<p><b>BIOSFERA – ECOSSISTEMA: RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS BIÓTICOS E ABIÓTICOS:</b></p> <p><b>- ÁBIÓTICOS: ÁGUA, SOLO E AR:</b></p> <p><b>ÁGUA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• características/propriedades: natural, (doce e salgada); água potável; água tratada;</li> <li>• propriedades organolépticas: gosto, cheiro e cor;</li> <li>• solvente universal;</li> <li>• importância da água;</li> <li>• estados físicos da água;</li> <li>• ciclo da água.</li> </ul> <p><b>SOLO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tipos do solo, características e componentes básicos;</li> <li>• habitat terrestre: plantas e animais;</li> <li>• relações entre o solo e o ar;</li> <li>• utilização do solo para satisfação das necessidades do homem.</li> </ul> <p><b>AR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• atmosfera - condição de vida;</li> <li>• vento: aquecimento, resfriamento; pressão, peso.</li> </ul>	<p><b>O HOMEM NAS RELAÇÕES COM O MEIO AMBIENTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• benefícios e prejuízos do sol;</li> <li>• sol como síntese de vitamina D;</li> <li>• mudanças climáticas/ insolação / câncer de pele;</li> <li>• aquecimento global;</li> <li>• fenômenos atmosféricos (chuva, vento, relâmpagos, raios, trovões e tempestades. chuvas ácidas);</li> <li>• criação de instrumentos: ferramentas, máquinas;</li> <li>• a água na produção de alimentos, na higiene pessoal, limpeza doméstica;</li> <li>• cuidados com o corpo humano (alimentação, higiene, prevenção de doenças e imunização –vacinas);</li> <li>• hábitos alimentares: frutas, verduras, legumes e cereais;</li> </ul>

	<p>movimento de translação - as estações do ano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ar e os seres vivos: fotossíntese e respiração;</li> <li>• propriedades do ar ;</li> <li>• utilização do ar para satisfação das necessidades do homem.</li> </ul> <p><b>SERES VIVOS: BIODIVERSIDADE E CADEIA ALIMENTAR: BACTÉRIAS, ALGAS, FUNGOS E ANIMAIS:</b></p> <p><b>HOMEM:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• características gerais;</li> <li>• partes externas do corpo humano;</li> <li>• órgãos dos sentidos e suas funções;</li> <li>• ação do homem na natureza; desmatamento; queimadas e extinção de espécies.</li> </ul> <p><b>ANIMAIS NO ECOSSISTEMA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• características gerais e diversidade;</li> <li>• classificação: vertebrados e invertebrados;</li> <li>• cadeia e teia alimentar.</li> </ul> <p><b>VEGETAIS E ECOSSISTEMA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• características gerais e diversidade;</li> <li>• órgãos de reprodução e germinação;</li> <li>• fotossíntese e respiração;</li> <li>• ciclo de vida dos vegetais;</li> <li>• diferenças entre animais e vegetais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• produtos industrializados: vantagens e conseqüências (enlatados, embutidos e outros).</li> </ul> <p><b>PREVENÇÃO DE ACIDENTES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ingestão de produtos químicos;</li> <li>• acidentes domésticos.</li> </ul> <p><b>PRESERVAÇÃO, POLUIÇÃO E CONTAMINAÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ar, água e solo.</li> </ul> <p><b>UTILIZAÇÃO DE PLANTAS MEDICINAIS E MEDICAMENTOS.</b></p> <p><b>PRODUÇÃO DE LIXO, DESTINO E RECICLAGEM.</b></p>
--	--	--	---

CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS – 3º E 4º PERÍODOS

DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO			
EIXOS NORTEADORES	NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO	MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)	MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CULTURA</li> <li>• TRABALHO</li> <li>• TEMPO</li> </ul>	<p><b>PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS CONHECIMENTOS ASTRONÔMICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• evolução dos instrumentos de pesquisa, (luneta, telescópio,...);</li> <li>• teorias: (geocentrismo e heliocentrismo).</li> </ul> <p><b>DESENVOLVIMENTO DA ASTRONOMIA E DA ASTRONÁUTICA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• satélites artificiais, sondas, foguete, estação espacial;</li> <li>• aspectos históricos de exploração espacial.</li> </ul> <p><b>UNIVERSO: COMPONENTES BÁSICOS – MATÉRIA E ENERGIA (CONCEITOS BÁSICOS)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• galáxias;</li> <li>• constelações;</li> <li>• sistema solar e seus componentes.</li> </ul>	<p><b>BIOSFERA – ECOSSISTEMA: RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS BIÓTICOS E ABIÓTICOS:</b></p> <p>Fontes de energia e seus impactos no ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fogo (primeira fonte dominada pelo homem);</li> <li>• solar;</li> <li>• nuclear;</li> <li>• hidráulica;</li> <li>• eólica;</li> <li>• biomassa.</li> </ul> <p><b>ENERGIA ESTÁTICA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• produzida através do atrito. ex. blusa de lã em contato com o corpo.</li> </ul> <p><b>ENERGIA TÉRMICA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dilatação.</li> </ul> <p><b>ECOSSISTEMA – condições básicas de vida.</b></p> <p><b>ORGANIZAÇÃO DOS SERES VIVOS: UNICELULARES E PLURICELULARES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• diferenças entre células animais e vegetais (membrana celulósica, clorofila,...).</li> <li>• seres vivos pluricelulares: célula - tecido – órgãos – sistemas e organismo.</li> <li>• microorganismos: bactérias, vírus, fungos, protozoários e algas; (conceitos básicos e a relação dos mesmos com o ambiente.</li> </ul>	<p><b>O HOMEM NAS RELAÇÕES COM O MEIO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilização do solo: agroindústria e agricultura familiar;</li> <li>• interferência do homem na cadeia alimentar e na teia (desequilíbrios);</li> <li>• o trabalho do homem: instrumentos tecnológicos: (ação do homem na natureza, desmatamento, queimadas, extinção de espécies);</li> <li>• preservação ambiental,</li> <li>• legislação ambiental;</li> <li>• doenças relacionadas à água, ao ar e ao solo;</li> <li>• animais vetores de doenças;</li> <li>• plantas medicinais e tóxicas;</li> <li>• saneamento básico: tratamento da água, do esgoto;</li> <li>• uso de agrotóxicos na agricultura.</li> </ul> <p><b>MEIO AMBIENTE E TRANSFORMAÇÕES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• radiação solar, camada de ozônio e efeito estufa,</li> <li>• aquecimento global;</li> </ul>

	<p><b>SOL – FONTE PRIMARIA DE LUZ E CALOR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• composição.</li> <li>• tamanho</li> <li>• temperatura</li> <li>• produção de energia</li> <li>• distância da terra</li> <li>• referencial de orientação: pontos cardeais, colaterais e subcolaterais;</li> <li>• espectro solar (composição da luz, irradiação ultravioleta, luz visível e infravermelho).</li> <li>• desenvolvimento tecnológico (laser, materiais fluorescentes e outros).</li> </ul> <p><b>PLANETA TERRA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tamanho, distância e forma;</li> <li>• movimento de rotação – dia e noite;</li> <li>• movimento de translação – estações do ano - solstício e equinócio;</li> <li>• força gravitacional.</li> </ul> <p><b>LUA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• influência da lua na biosfera;</li> <li>• fases da lua e movimentos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ECLIPSES SOLAR E LUNAR</b></li> </ul>	<p><b>INTEGRAÇÃO ENTRE A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOS SISTEMAS DO CORPO HUMANO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• células - tecidos – órgãos – sistemas e organismo;</li> <li>• aparelho reprodutor: feminino e masculino: estrutura e funcionamento; função de perpetuação da espécie;</li> <li>• sistema endócrino: estrutura e funcionamento hormonal – glândulas endócrinas – hormônios e funções; desenvolvimento do corpo (puberdade, gravidez, menopausa, andropausa - conceitos básicos);</li> <li>• sistema neurológico: estrutura e funcionamento, sinapses e sensações;</li> <li>• sistema imunológico: produção de anticorpos.</li> <li>• Sistemas de: locomoção, musculação, circulação, respiração, excreção e sistema digestório (conceitos e funções).</li> </ul> <p><b>ORIGEM DA VIDA: conceitos básicos</b></p> <p><b>EVOLUÇÃO DA ESPÉCIE HUMANA</b></p> <p><b>DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• informações básicas (histórico) de genoma humano, clonagem, células tronco, fertilização <i>in vitro</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chuva ácida; derretimento das geleiras;</li> <li>• mudanças climáticas - desmatamento (furacões, tufões, maremotos).</li> </ul> <p><b>DOENÇAS DA MODERNIDADE E AGRESSÕES DO MUNDO MODERNO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cardiovasculares,</li> <li>• respiratórias,</li> <li>• depressão,</li> <li>• síndrome do pânico,</li> <li>• bulimia e anorexia,</li> <li>• obesidade,</li> <li>• L.E.R. e outras;</li> <li>• stress;</li> <li>• poluição sonora e visual;</li> <li>• violência (sexual, familiar, mídia, etc.).</li> </ul> <p><b>EDUCAÇÃO SEXUAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sexualidade, comportamento, e cuidados; gravidez na adolescência;</li> <li>• doenças infecto-contagiosas: DST e AIDS - conceitos básicos e prevenção;</li> <li>• métodos contraceptivos.</li> </ul>
--	---	---	---

			<p><b>PREVENÇÃO DE DOENÇAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• postura e exercícios físicos;</li><li>• modificação de hábitos culturais na alimentação;</li><li>• vacinas e outros;</li><li>• plantas medicinais;</li><li>• uso de medicamentos e automedicação.</li></ul> <p><b>DROGAS – PREVENÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• tabagismo, álcool e outras.</li></ul> <p><b>ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• prazo de validade, transgeníase; produtos orgânicos, aditivos alimentares.</li></ul>
--	--	--	--