

MAIRA VANESSA BÄR

**AS DEMANDAS EDUCACIONAIS PRESENTES NA EJA: UM OLHAR
ETNOGRÁFICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**

CASCAVEL/PR

2020

MAIRA VANESSA BÄR

**AS DEMANDAS EDUCACIONAIS PRESENTES NA EJA: UM OLHAR
ETNOGRÁFICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM na Linha de Pesquisa: Educação em Ciências da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus Cascavel, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências e Educação Matemática.

Orientadora: Prof^a. Dra. Dulce Maria Strieder

CASCADEL-PR

2020

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

Bär, Maira Vanessa

As demandas educacionais presentes na EJA : um olhar etnográfico para o Ensino de Ciências / Maira Vanessa Bär; orientador(a), Dulce Maria Strieder, 2020.
227 f.

Tese (doutorado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, 2020.

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Educação em Ciências. 3. Alunos da EJA. 4. Método Etnográfico. I. Strieder, Dulce Maria. II. Título.

FOLHA DE ASSINATURA DOS MEMBROS
DA BANCA DE DEFESA

MAIRA VANESSA BÄR

**AS DEMANDAS EDUCACIONAIS PRESENTES NA EJA: UM OLHAR
ETNOGRÁFICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**

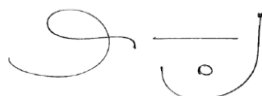
Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutor em Educação em Ciências e Educação Matemática e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração Educação em Ciências e Educação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



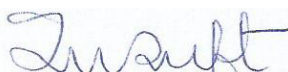
Professora Dra. Dulce Maria Strieder
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE) Orientadora



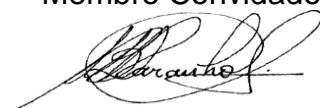
Professora Dra. Lourdes Aparecida Della
Justina
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE) Membro Efetivo da Instituição



Professor Dr. Fábio Lopes Alves
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE) Membro Efetivo da Instituição



Professora Dra. Hedi Maria Luft
Universidade Regional do Noroeste do Estado
do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)
Membro Convidado



Professor Dr. Rones de Deus Paranhos
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Membro Convidado
Cascavel-PR, 2020.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos alunos da EJA, bem como aos profissionais envolvidos nesta modalidade educacional, reiterando a importância de suas responsabilidades diante da construção do conhecimento científico qualificado.

Também dedico esta pesquisa ao meu tio e padrinho Prof^o Leocir Lang (*in memoriam*), que nos deixou em meio a esse percurso. Diretor e professor de escola pública, sempre lutou por um ensino de qualidade, deixando o seu legado de profissionalismo e humildade, sendo fonte de inspiração!

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida e pelas oportunidades concedidas ao longo da construção do meu perfil profissional, resultando nesta tese de Doutorado;

Agradeço imensamente a todos os familiares e amigos que me apoiaram, me incentivaram e externaram paciência durante este trajeto, em especial, Pai, Mãe, Dani, Philipi e Kassina! Amo vocês!

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná, por oportunizar o ensino de excelência. Ao PPGECEM e seus docentes, ao coordenador Prof^o Tiago, ao agente Ailton, sempre disposto a nos auxiliar. Aos colegas, em especial da Turma 2017, aos colegas do Doutorado, certamente as aulas e os trabalhos foram mais leves com as risadas e o auxílio de vocês!

Agradeço a CAPES pelo financiamento da bolsa de pesquisa durante os dois anos iniciais do curso, a qual oportunizou também a participação e a dedicação em eventos Educacionais, organização dos Seminários do PPGECEM e participação integral no Grupo de Pesquisa FOPECIM, contribuindo para a minha qualificação profissional;

Agradeço ao CEEBJA de Cascavel-PR, pela acessibilidade e parceria durante os quatro anos de pesquisa, bem como os seus participantes, compondo momentos valiosos de vida;

Ao grupo FOPECIM, o qual foi essencial para a construção e qualificação do meu conhecimento científico e humano, compartilhando muitas vivências e experiências de vida, certamente minha família na Unioeste! Prof^o Vilmar, obrigada pela confiança desde os tempos de PIBIC, esta pesquisa também é fruto dos seus ensinamentos!

Por fim, e não menos importante, gratidão a minha orientadora prof^a Dulce, a qual confiou neste trabalho, orientando, apoiando, compartilhando os seus conhecimentos, ensinando com excelência e maestria inigualável!

Também estendo minha gratidão aos docentes da Banca que prontamente aceitaram esse desafio!

Enfim, gratidão a todos os meus Mestres pela contribuição e auxílio desde a Educação Básica ao Doutorado! Finalizo meus agradecimentos com os escritos de Isaac Newton: *“Se cheguei até aqui foi porque me apoiei no ombro de gigantes”*.

A vocês, serei eternamente grata!

BÄR, M. V. **AS DEMANDAS EDUCACIONAIS PRESENTES NA EJA: UM OLHAR ETNOGRÁFICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**. 2020. 230f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2020.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino prescrita pela Lei 9394/96, tem como finalidade oportunizar a conclusão da Educação Básica aos indivíduos que por diversas adversidades, não a realizaram em tempo considerado obrigatório. Assim, todos os anos, milhões de jovens e adultos são matriculados na EJA almejando concluir o Ensino Fundamental (Fase I; Fase II) e Ensino Médio, pleiteando empregos, cursos Técnicos ou Superiores, entre outros. Diante desse contexto, essa pesquisa buscou delinear o perfil do aluno da EJA e suas demandas na disciplina de Ciências, adotando como campo de investigação o Centro Estadual de Educação Básica – CEEBJA – Professora Joaquina Mattos Branco da cidade de Cascavel-PR. Os métodos selecionados como norteadores do trabalho, consistiram em revisão bibliográfica e documental para a elaboração teórica e o método etnográfico relativo à pesquisa de campo. A pesquisa foi realizada em duas turmas na disciplina de Ciências do referido CEEBJA, sendo uma no período matutino e a outra no período noturno, durante o segundo semestre letivo do ano de 2018. As observações das aulas foram redigidas em diário de campo, além da realização de questionários objetivos/descritivos aos alunos, entrevista áudio-gravada com os docentes e um diálogo áudio-gravado com os discentes ao final do semestre letivo. Essas ferramentas, permitidas pelo método etnográfico, configuraram na elaboração de uma narrativa fundamentada nos teóricos estudados. Dessa forma, durante o desvelar da pesquisa constatou-se que a maior parte daqueles alunos estavam em busca de oportunidade de trabalho e curso profissionalizante, em geral os adultos interagem e compartilham experiências, e a outra parte se mostrava apática e ausente. Ademais, observou-se a metodologia desenvolvida pelas professoras de Ciências em sala de aula, configurando em um perfil distinto, envolvendo professoras experientes e inexperientes na modalidade, com atividades por vezes infantilizadas, com seleção restrita a conteúdos, fragilizando a aprendizagem dos conteúdos de Ciências pelos alunos, aspectos destacados neste trabalho. Assim, as turmas expressaram heterogeneidade em vários aspectos, em especial, a turma do período matutino, em que havia os alunos adolescentes matriculados, influenciando no encaminhamento daquelas aulas e o comportamento dos demais alunos. Outros aspectos constatados revelaram sobre a formação dos professores, suas metodologias, a dinamicidade das aulas, a influência da aprendizagem em Ciências no cotidiano do aluno e o pensar sobre o conteúdo científico. Deste modo, espera-se que ocorram reformulações na modalidade EJA, em especial, no seu modo compensatório e superficial.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação em Ciências; Método Etnográfico; Alunos da EJA.

BÄR, M. V. THE EDUCATIONAL DEMANDS PRESENT IN EJA: AN ETHNOGRAPHIC VIEW OF SCIENCE TEACHING. 2020. 230f. Thesis (Doctorate in Science Education and Mathematics Education) – Post graduate Program in Science Education and Mathematics Education, State University of Western Paraná - Unioeste, Cascavel, 2020.

ABSTRACT

The Education of Young People and Adults (EJA), a type of teaching prescribed by law, has the purpose of opportunizing the completion of Basic Education to individuals who, due to various adversities, did not complete it in a time considered mandatory. Thus, every year millions of youth and adults are enrolled in the EJA program, aiming to conclude the Elementary School (Phase I; Phase II) and Secondary School, applying for jobs, Technical or Higher Education courses, among others. Given this context, this research sought to outline the profile of EJA students and their demands in science teaching, adopting the State Center for Basic Education - CEEBJA - Professor Joaquina Mattos Branco from the city of Cascavel-PR as the field of investigation. The methods selected as guidelines for the work consisted of bibliographic and documental revision for the theoretical elaboration and ethnographic method related to field research. The research was carried out in two science classes of the referred CEEBJA, one in the morning period and the other at night, during the second semester of the year 2018. The observations of the classes were written in a field diary, as well as objective/descriptive questionnaires to the students, an audio-recorded interview with the teachers and an audio-recorded dialogue with the students at the end of the school semester. These tools, allowed by the ethnographic method, configured in the elaboration of a narrative based on the theoreticians studied. Thus, initially the profile of the students who attended the classes was verified and then their interaction and participation in the classes. In addition, the methodology developed by the Science teachers in class was observed, as well as the contents made available during that process. Thus, the research showed that the profile of the classes was heterogeneous, especially the morning class, in which there were the teenage students enrolled, influencing the forwarding of those classes and the behavior of the other students. Other aspects that were verified revealed about the formation of the teachers, the methodologies used, the dynamism of the classes, the influence of learning in science in the daily life of the student and the thinking about the scientific content. Thus, it is expected that reformulations in the EJA modality will occur, especially in its compensatory and superficial format.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA); Science Education; Ethnography; Educational legislation; Life stories.

LISTA DE SIGLAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
APAS - Associação dos Amigos do Programa Alfabetização Solidária
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPS - Centro de Atenção Psicossocial
CEAAL - Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEB - Câmara de Educação Básica
CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica
CENSE - Centro de Socioeducação
CLADE - Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis
EaD – Educação a Distância
EDA - Educação de Adultos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENCOVI - Encuesta Nacional de Condiciones de Vida
ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ESAP - Estudos Avançados e Pós-Graduação
FAG - Faculdade Assis Gurgacz
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IFEJA - Índice de Fragilidade Educacional de Jovens e Adultos
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INE - Instituto Nacional de Estadística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST - Movimento Sem Terra
ONEI - Oficina Nacional de Estadística e Información
PAB - Programa Brasil Alfabetizado
PAC - Professora de Apoio a Comunicação Alternativa
PAS - Programa Alfabetização Solidária
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional
PEESP - Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional

PEJA - Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para atendimento à Educação de Jovens e Adultos
PIB - Produto Interno Bruto
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSS - Processo Seletivo Simplificado
SEALF - Secretaria de Alfabetização
SEB - Secretaria de Educação Básica
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED - Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná
SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UTI - Unidade de Terapia Intensiva

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** sala de aula do período matutino, 1º pavimento.....p. 119
Figura 2: sala de aula no período noturno, 2º pavimento.....p. 119

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Taxa de Analfabetismo entre a população de 15 a 24 anos..... p.19
Tabela 2: Nível de ensino dos indivíduos com ou acima dos 19 anos na Guatemala..... p.25
Tabela 3: Matrículas na EJA – 1998 a 2002..... p. 38
Tabela 4: Matrículas na EJA – 2003 a 2010..... p. 44
Tabela 5: Matrículas na EJA – 2011 a 2017.....p. 49
Tabela 6: Número de cursos EaD na EJA Ensino Fundamental (2015/2018) p. 50
Tabela 7: Matrículas EJA EaD no Ensino Fundamental.....p. 51
Tabela 8: Número de matrículas de alunos inclusos na EJA..... p. 80
Tabela 9: Conteúdos estruturantes e básicos da disciplina de Ciências p. 102

LISTA DE FOTOS

- Foto 1:** CEEBJA Profª Joaquina Mattos Branco.....p. 117
- Foto 2:** Café da manhã em comemoração aos dias 12 e 15 de outubro e ao aniversário de Francisco.....p. 124
- Foto 3:** Comemoração da última aula.....p. 162
- Foto 4:** Professora Helena em uma de suas aulas.....p. 168
- Foto 5:** Grupo das meninas preparando o experimento.....p. 175
- Foto 6:** Segundo grupo lendo o experimento no livro para a sua montagem.....p. 176
- Foto 7:** Preparando o experimento.....p. 176
- Foto 8:** Execução do Experimento.....p. 176

Sumário

.....	1
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	19
O CENÁRIO EDUCACIONAL DOS JOVENS E ADULTOS DA EJA: UM OLHAR PARA O BRASIL E OS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA E CARIBE	19
1.1- Um panorama da Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe	19
1.2- A EJA no Brasil nos últimos 40 anos: uma educação em construção	32
CAPÍTULO 2	64
OS ASPECTOS INERENTES À SISTEMATIZAÇÃO DA MODALIDADE EJA NO BRASIL COM DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	64
2.1- As normativas curriculares para o sistema educacional direcionado aos jovens e adultos no âmbito Federal	64
2.1.2- As Diretrizes da EJA no Estado do Paraná	74
2.2- Quem é o aluno da EJA?	79
2.3- A Formação dos professores da EJA: Um olhar para o Ensino Fundamental – Fase II	89
2.4- O ensino de Ciências e suas implicações na EJA	98
CAPÍTULO 3	110
O EMBASAMENTO METODOLÓGICO DO TRABALHO NA ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR	110
3.1- Os primeiros caminhos metodológicos da pesquisa	110
3.2- Desvelando o método etnográfico	112
3.3- Contextualizando o campo da pesquisa	118
CAPÍTULO 4	125
AS VIVÊNCIAS NAS SALAS DE AULA DE CIÊNCIAS DO CEEBJA	125
4.1- Um olhar etnográfico sobre a turma de Ciências do período matutino	126
4.1.1– As ações da professora Bárbara durante as aulas	135
4.1.2– Relatos da professora Bárbara	143
4.1.3- Relatos da professora Sueli	149
4.1.4- Algumas trajetórias de vida	151
4.1.4.1 Eduarda	156
4.1.4.2 Laura	157
4.1.4.3 Francisco	159
4.1.4.4 Nicolas	160

4.2– Etnografia sobre a turma de Ciências do período noturno.....	162
4.2.1– As ações da professora Helena durante as aulas noturnas.....	167
4.2.2- A professora Alice	173
4. 2. 3- Relatos da professora Helena	177
4. 2. 4- Relatos da professora Alice.....	182
4.2.5- Algumas histórias de vida	186
4.2.5.1 Vinícius	189
4.2.5.2 Estela.....	190
4.2.5.3 José	191
4.2.5.4 Aline.....	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	204
APÊNDICES	217
Apêndice I – Roteiro semiestruturado de observação em sala de aula	217
Apêndice II - Roteiro de entrevista áudio-gravada ao Professor de Ciências do Ensino Fundamental Fase II – EJA do CEEBJA de Cascavel-PR	218
Apêndice III – Roteiro de entrevista professora PAC (EJA/ EDUCAÇÃO ESPECIAL)	220
Apêndice IV – Questionário para o aluno	221
Apêndice V – Roteiro de entrevista coletiva com os alunos.....	223
Apêndice VI – Plano de Ensino e conteúdos ministrados durante o período observacional, na turma da manhã	224
Apêndice VII - Plano de Ensino e conteúdos ministrados durante o período observacional, na turma da noite.	226

INTRODUÇÃO

Inicialmente, destaca-se que esta pesquisa é resultante de uma ampla trajetória com os trabalhos em torno da modalidade EJA, a qual iniciou em 2010, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no grupo de Pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática (FOPECIM), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *Campus Cascavel*, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Nesse interim, dados sobre a EJA foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, proporcionando a elaboração e publicação de artigos, bem como a participação em eventos educacionais.

Posteriormente, com objetivos de ampliar o conhecimento nesta área, seguiu-se com a temática para o Mestrado em Educação, momento de aprofundamento quanto ao conhecimento científico, ampliando reflexões e proporcionando novos olhares para a modalidade, culminando em vertentes para novas pesquisas. Desse modo, o anseio por esclarecimentos aventados, proporcionou a elaboração desta pesquisa de Doutorado.

À vista disso, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino inserida na Educação Básica brasileira, em 1996 e, é direcionada àquele indivíduo que, por alguma razão – política, social, econômica e cultural – não dispôs do acesso à escolaridade em tempo considerado obrigatório. Portanto, a EJA tem por finalidade oferecer a educação formal nos níveis de Ensino Fundamental Fase I e II e o Ensino Médio, com o intuito de promover na vida desses jovens e adultos a construção do conhecimento científico escolar a obtenção do certificado de conclusão desta etapa educacional.

A modalidade se encontra registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Capítulo II, Seção V, art. 37 e 38. Amparados nesta e em outras legislações, encontram-se as ações que buscam sanar a falta de escolaridade em todo o território nacional, ofertando a EJA.

Entretanto, as literaturas educacionais descrevem a EJA como uma modalidade repleta de carências, como por exemplo: a ausência de uma formação inicial docente, voltada para a modalidade (ARROYO, 2006), ausência de materiais pedagógicos condizentes ao perfil dos educandos (MUENCHEN; AULER, 2007), entre outros. Em se tratando de ações e políticas, reconhece-se que “[...] são raros os

cursos de formação de professores e as universidades que oferecem formação específica aos que queiram trabalhar ou já trabalham nessa modalidade de ensino” (BRASIL, 2006, p. 4) e que “igualmente, não são muitos os subsídios escritos destinados a responder às necessidades pedagógicas dos educadores que atuam nas salas de aula da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2006, p. 4).

Em relação ao aluno da EJA, Pinto (2010) ressalta que vários são os motivos para que eles retornem ao âmbito escolar, dentre eles encontramos a ambição por um emprego melhor, visto que a realidade brasileira exige constantemente a qualificação profissional, obrigando o trabalhador a cursar a Educação Básica. Segundo Arroyo (2007, p. 8) “não se vive da esperança de um futuro, tem que se viver é dando um jeito no presente” explicando assim, a busca pela progressão nos estudos.

Além dos aspectos motivacionais relativos ao retorno às salas da EJA, esses alunos são constituídos por muitas especificidades “[...] traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados” (BRASIL, 2006, p.04), o que torna essa modalidade díspar da modalidade do ensino obrigatório.

Para Freire (2011), quem poderá contribuir para a concretude dos sonhos e avidez dos alunos será o professor, considerado cooperante na construção do conhecimento e não apenas ator na transferência do mesmo. Nesse intento, destacamos o aluno trabalhador, o qual após sua jornada de trabalho vem à escola para mais um dia de aula, necessitando de uma prática pedagógica condizente a esta característica, dispondo de materiais pedagógicos adequados e prioritariamente, de um ensino qualificado. Assim, é oportuno que o professor verifique o perfil geral dos seus alunos e a partir disso planeje e organize as suas aulas para que estas venham a colaborar com a aprendizagem deles (GADOTTI, 2011).

Entretanto, na formação inicial do professor, eventualmente estão contempladas as especificidades da EJA, voltando-se mais para uma formação generalista. Essa formação, muitas vezes, interfere no preparo e na qualificação do professor, o que refletirá em sala de aula, com aulas mal preparadas, sem atrativos, somando-se a isso a escassez de material pedagógico adequado, gerando a desmotivação dos alunos e a evasão dos cursos da EJA (MUENCHEN; AULER, 2007).

Dessa forma, Freire (2011) e Arroyo (2006), reforçam a importância de uma formação profissional voltada para a EJA, esta se justificando, principalmente, pelo perfil do aluno participante da modalidade. Analisando as literaturas indicativas quanto à formação do professor de Ciências no contexto da EJA, destaca-se o frágil e carente preparo do futuro professor para trabalhar com as diferentes modalidades da Educação Básica (GIL-PÉREZ; CARVALHO, 2009).

A partir deste panorama inicial, podemos destacar as particularidades encontradas na EJA, principalmente relacionadas ao aluno dessa modalidade e a ação do professor.

Desse modo, tivemos como objetivo central de pesquisa investigar quais as demandas educacionais relacionadas aos alunos da EJA na disciplina de Ciências, adotando como campo de pesquisa a cidade de Cascavel-PR, em específico o Centro Estadual de Educação Básica (CEEBJA) Professora Joaquina Mattos Branco, ou seja, verificar quem é o aluno desse Centro, quais as suas necessidades, seus interesses e juntamente com o professor de Ciências, verificar quais são as práticas pedagógicas utilizadas diante do perfil encontrado em sala de aula e quais as facilidades e dificuldades no trabalho com a EJA, entre outros elementos.

Tal objetivo pode ser justificado pela fala de Arroyo (2006, p. 23): “dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras”. Assim, o enfoque da pesquisa está relacionado ao aluno matriculado no ensino de Ciências do CEEBJA de Cascavel-PR, no período matutino e no noturno, empregando o método etnográfico para experienciar o contexto vivido daqueles alunos e a sua interação com o professor.

O texto da tese é composto por três capítulos iniciais, apresentando pressupostos estruturais e fundamentais de cunho teórico, a fim de promover uma leitura crítica e reflexiva sobre as temáticas que envolvem a modalidade.

O Capítulo 1, dispõe um breve histórico da EJA na América Latina e no Caribe, denotando especificamente, a relação dos alunos com o modelo de ensino nesses países. Posteriormente, o segundo item, proporciona uma visão ampliada sobre a EJA no Brasil, a partir da década de 1980 até o ano de 2020, traçando apontamentos relevantes sobre o Censo Escolar, as medidas deferidas e indeferidas pelos governos, entre outros elementos.

Quanto ao Capítulo 2, a discussão envolve a legislação instituída e aplicada na modalidade EJA, perpassando pelo nível nacional e finalizando com o nível estadual. O diálogo também cinge sobre os atores da EJA, sendo eles os professores, alunos, equipe pedagógica e diretiva, denotando um parâmetro em nível nacional, mencionando elementos sociais, culturais e econômicos incidentes nas turmas da EJA.

O Capítulo 3, deleita-se sobre o percurso metodológico traçado para a estruturação e consolidação do trabalho, desvelando sobre os princípios da perspectiva qualitativa, revisão bibliográfica, documental e de campo, esta desenvolvida pela etnografia. De acordo com esse método, o pesquisador se encontra perante as “[...] diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor” (ANDRÉ, 2010, s. p). Desse modo, o viés etnográfico demonstra por meio de seus escritos, a realidade observada e vivida pela pesquisadora, a qual almeja transmitir o sentido real da própria experiência e da cultura na qual estava inserida.

Para consolidar a pesquisa, o Capítulo 4 compõe a exibição dos elementos suscitados por meio da etnografia, elencados em subdivisões, primeiramente explicitando os dados relativos à turma da manhã e em seguida, os elementos condizentes ao período da noite. Nesse intento, foram relatados os detalhes pertinentes e peculiares de cada turma, promovendo uma reflexão, juntamente à alguns dos teóricos.

Para finalizar, as Considerações Finais permitem uma reflexão crítica sobre a temática, revelando e propondo aspectos a serem reformulados no âmbito EJA, envolvendo questões culturais, sociais, curriculares, de formação docente, materiais didáticos, entre outros. Dessa forma, buscamos descrever a realidade enfrentada pela EJA na cidade de Cascavel-PR, relacionando-a com outras regiões do país, América Latina e Caribe, denotando vários aspectos a serem explorados.

CAPÍTULO 1

O CENÁRIO EDUCACIONAL DOS JOVENS E ADULTOS DA EJA: UM OLHAR PARA O BRASIL E OS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Nesse capítulo inicial, debruçamos-nos sobre a EJA e suas ações na América Latina e Caribe, ressaltando alguns dados estatísticos sobre a modalidade, bem como apresentando contextos específicos de alguns países, quanto as suas dinâmicas frente à EJA. Em um segundo momento, dialogamos sobre as quatro últimas décadas da EJA no âmbito nacional, abordando elementos históricos e legislativos federais em que a modalidade foi estruturada, bem como os programas instaurados para desenvolver essa modalidade no país e sua eficácia.

Nesse viés, sugerimos uma leitura crítica sobre os próximos escritos, os quais revelam dados essenciais para a compreensão da história e reflexões sobre a continuação da modalidade EJA.

1.1- Um panorama da Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe

A busca pela reflexão sobre as ações voltadas para os jovens e adultos no âmbito internacional, leva-nos a descrever de maneira simplificada a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada por representantes de vários países, para além da América Latina e Caribe, com o intuito de deliberar medidas que privilegiassem a formação e escolarização do público da EJA.

A I CONFINTEA foi realizada na Dinamarca (1949), logo após a Segunda Guerra Mundial e a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e teve como tema central “Educação de Adultos (EDA) e entendimento internacional e cooperação necessária para desenvolver EDA” contando com a participação de aproximadamente 100 pessoas (IRELAND, 2008).

Posteriormente, em 1960 o cenário era de avanços na economia mundial. Neste ano, foi realizada na cidade de Montreal/Canadá, a II CONFINTEA, a qual tinha como objeto central o “Papel do estado na Educação de Adultos; EDA como uma

oportunidade remedial, como parte do sistema educacional” com aproximadamente 200 participantes (IRELAND, 2008).

Em 1972 o crescimento econômico internacional continuava ascendente, principalmente pela independência de muitos países. Naquele ano, foi realizada a III CONFINTEA em Tóquio no Japão, tendo como ênfase a “EDA e alfabetização; EDA, mídia e cultura; Aprendizagem ao Longo da Vida (Relatório Faure: aprender a ser)” (IRELAND, 2008, p. 1), sob o olhar de 400 participantes. Nessa Conferência também foram discutidos aspectos atrelados ao método Paulo Freire (UNESCO, 2008).

Já em 1985, diversos países transitavam por uma crise econômica, submetendo-os a realizar contenção de gastos públicos. Mesmo assim, naquele ano em Paris/França, ocorreu a IV CONFINTEA, com a temática central voltada para a “EDA e Aprendizagem ao Longo da Vida, Declaração sobre o direito a aprender, Papel de estados e ONGs, O direito de o adulto aprender, Novas tecnologias da informação” (IRELAND, 2008, p. 1). Nesse encontro, fizeram-se presentes, aproximadamente 800 representantes, contando com o apoio dos governos da China, países Nórdicos e Liga Árabe (UNESCO, 2008).

No ano de 1997 em Hamburgo/Alemanha, houve a V CONFINTEA, objetivando refletir sobre a “Aprendizagem de Adultos como direito, ferramenta, prazer e responsabilidade compartilhada; Aprendizagem de adultos e participação ativa em todas as dimensões do desenvolvimento sustentável com equidade; Papel da Alfabetização: equidade e reconhecimento das diferenças” (IRELAND, 2008, p. 1). Para discutir sobre os assuntos, em média 1.300 pessoas estiveram presentes. Nessa década, também ocorreram outras conferências, como por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos.

Em 2009, período pós-conferências, a VI CONFINTEA foi realizada pela primeira vez na América Latina, tendo como sede a cidade de Belém no Brasil, contando com a participação de aproximadamente 1.125 representantes. A meta principal dessa Conferência foi “Harmonizar a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento; a integração de adultos com outras agendas internacionais e nacionais” buscando rever as questões não resolvidas firmadas nas últimas Conferências, bem como estabelecer monitoramento para as próximas implementações (MEC, 2009).

No último encontro, também foi assinado o Marco de Ação de Belém, o qual propôs sete eixos de recomendações à educação de adultos, sendo estes: “alfabetização de adultos; políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; qualidade e monitoramento da implementação do Marco de Ação” (UNESCO, 2010, p. 2). O documento expressou o consenso dos representantes de países participantes, principalmente no reforço das ações quanto às políticas públicas, o financiamento, as parcerias estabelecidas e a qualidade do ensino para angariar melhorias na educação dos jovens e adultos.

Quanto às CONFINTEAs inferimos que os períodos políticos e econômicos em que ocorreram, refletiram significativamente nos objetivos de cada encontro. Mencionamos aqui o ano de 1960, período de crescimento econômico, em que o tema central da Conferência foi caracterizado como uma Educação de Adultos “remedial”, isto é, um ensino compensatório, coincidentemente ou não, muito quisto na história brasileira da EJA. Além disso, cabe ressaltar o amplo espaço temporal entre as Conferências, sendo a última realizada no ano de 2009 e a próxima está prevista para 2022.

Dessa forma, há muitos anos diversos países promoveram encontros e discussões em busca de soluções para o analfabetismo, bem como para um ensino continuado aos jovens e adultos, porém, segundo as estatísticas, poucas ações foram efetivadas nesse período. Segundo o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de adultos, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2010):

A aprendizagem ao longo da vida continua a ser mais uma visão do que uma realidade [...] agora é uma prioridade nas agendas de políticas. [...] A alfabetização de adultos continua, com razão, a ser uma prioridade no que diz respeito a iniciativas de políticas e programas internacionais (UNESCO, 2010, p. 14).

Após vários encontros internacionais ficou estabelecido que o interesse primordial no âmbito educacional internacional era aniquilar a condição de analfabetismo existente na maioria dos países participantes, isto é, 85%, tinham como prioridade a alfabetização.

Segundo os dados da UNESCO, havia milhões de analfabetos disseminados pelos continentes participantes “[...] hoje, cerca de 758 milhões de adultos – dos quais

114 milhões de jovens com idade entre 15 e 24 anos – ainda não sabem ler ou escrever uma frase simples. Cerca de dois a cada três adultos que têm dificuldade em ler e escrever são mulheres” (2016, p. 17). Faz-se oportuno salientar dois aspectos descritos nesses dados, sendo o primeiro relativo ao número expressivo de jovens que não dominam a escrita e a leitura e o segundo, a distinção entre os gêneros masculino e feminino, em que as mulheres ainda são destaque de inferiorização. Para a UNESCO, um dos argumentos explicativos para essa estatística, seria a disparidade na oferta de ações e programas, não atingindo a população de forma unificada, portanto o ensino estaria com o seu acesso limitado para uma parcela dos indivíduos.

O 3º Relatório sobre Aprendizagem e a Educação de Adultos, elaborado pela UNESCO (2016) teve como intuito analisar um estudo de monitoramento realizado com os seus Estados-membros, além de traçar um panorama sobre os países que estão cumprindo com os acordos estabelecidos na VI CONFINTEA e reforçar as questões sobre aprendizagem dos adultos e a sua interferência nas demais esferas da vida do sujeito.

A pesquisa foi realizada por meio de questões *online*, traduzidas para vários idiomas e seus resultados divulgados em 2016. Dos 131 países participantes da pesquisa, 111 responderam que a alfabetização é prioridade em seu território. Essa é uma das realidades indicadas pela América Latina e Caribe, em que 96% desses países, enfatizaram a importância da alfabetização de adultos em seu território (UNESCO, 2016). Verificou-se que no relatório de 2016, a porcentagem que indicou priorizar a alfabetização aumentou, se comparado com o ano de 2010, isso porque, havia um elevado índice de analfabetismo naqueles territórios participantes.

Relativo às expectativas dos 131 países, quanto à inserção desses adultos no mercado de trabalho, após a efetiva aprendizagem, os representantes da América do Norte, Europa e as regiões Sul e Oeste da Ásia se posicionaram positivamente, acreditando no potencial da produtividade e de empregos gerados. Porém, os países da América Latina e Caribe, Ásia Oriental e Pacífico não demonstram boas perspectivas (UNESCO, 2016).

Outro aspecto a ser ressaltado, foi à análise realizada pela própria UNESCO (2010), em ter considerado os países da América Latina e Caribe como promotores de uma educação Básica em formato compensatório, principalmente em relação à alfabetização dos jovens e adultos.

Ainda, segundo o relatório “[...] há um grande *déficit* de implementação – as políticas são normalmente desconectadas da prática, ao passo que a diversificação e descentralização de processos resultam em problemas de coordenação” (UNESCO, 2010, p. 36). Desse modo, o documento indicou que a maioria desses países descentralizou os seus poderes educacionais, levando a um desencontro de informações e medidas a serem tomadas no próprio território, fazendo com que na prática, o ensino ocorra de forma desigual, não alcançando de fato, todos os indivíduos carentes de educação.

Um dos meios encontrados para discutir os percalços da EJA nos países da América Latina e Caribe, foi a criação ainda em 1982, do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL). O mesmo teve como intuito, dialogar sobre as políticas, economia, demanda cultural e social dos países envolvidos e assim, buscar soluções para um ensino qualificado (FIDC, 2012).

Para Scasso (2010), o trabalho com tais países é repleto de desafios, pois as diversidades são inúmeras, há desigualdade social, política e econômica, afetando todas as esferas educativas. Porém, com o apoio dos governantes, a educação para adultos pode ser priorizada. Para o autor, um dos desafios é a melhoria na formação do professor atuante com os adultos, pois esta refletirá nos encaminhamentos da aula. Muitos jovens e adultos são excluídos, ainda cedo, do sistema educacional, outros sobrevivem na linha da pobreza e ainda existem aqueles jovens que não estão preocupados com a aprendizagem escolar. Visto que, para muitos indivíduos, os primeiros laços (família e sociedade) também estão comprometidos, a escola torna-se o lugar de convívio, reflexão e conhecimento para que estes alunos lidem com os próprios desafios.

Em se tratando da desigualdade socioeconômica, a América Latina e Caribe lideram as primeiras posições no ranking mundial, ou seja, constituem-se uma das regiões mais desiguais do mundo. Nesse viés, a Guatemala é o país mais desigual da América Latina, seguido por Honduras e Brasil (CÓRDOVA, 2014).

Perpetuando a desigualdade, o óbice permanecerá intacto, prejudicando principalmente a população carente. Compreende-se que, amenizar a desigualdade social seria a solução para o avanço de novas políticas, alavancando a economia e assim, edificando países e reduzindo os elementos maléficos que caracterizam o perfil latino caribenho (CEPAL, 2019).

Refletindo sobre isso, cabe destacar a relação entre a taxa de analfabetismo existente entre os indivíduos de 15 a 24 anos e o financiamento da educação por meio do Produto Interno Bruto (PIB) de cada país. A seguir, serão apresentados os dados compilados do documento da UNESCO (2010) e do PIB fornecido pela Campaña Latino Americana por el Derecho a la Educación (CLADE) em ordem crescente de Taxa de Analfabetismo:

Tabela 1: Taxa de Analfabetismo entre a população de 15 a 24 anos

País	Taxa de Analfabetismo (%)	PIB para a Educação (%)
Cuba	0%	12,84%
Bolívia	0,6%	7,6%
Argentina	0,8%	4,61%
Aruba	0,9%	6,71%
Chile	1,1%	4,18%
Uruguai	1,2%	4,5%
Equador	1,3%	4,51%
Paraguai	1,4%	3,77%
Venezuela	1,5%	6,8%
México	1,6%	5,2%
Costa Rica	1,8%	6,81%
Colômbia	1,9%	4,83%
Brasil	1,9%	5,65%
Panamá	2,4%	3,8%
Rep. Dominicana	3,2%	2,1%
El Salvador	4,0%	3,49%
Jamaica	4,6%	6,3%
Honduras	4,8%	3,6%
Guatemala	13%	2,8%

Fonte: Dados adaptados da UNESCO e CLADE, 2010.

Verificando os relatórios e documentos dos países em questão, notou-se que alguns deles não forneceram o PIB educacional no ano de 2010, dessa forma, foi selecionado o PIB de 2009 ou de 2011, de acordo com os dados disponíveis.

Conforme a Tabela 1, Cuba ocupa a primeira colocação no *ranking* dos 19 países pesquisados, por haver taxa nula de analfabetismo entre jovens de 15 a 24 anos. Ademais, possui o maior investimento em educação comparando o percentual de seu PIB com os demais países. Já em 13ª posição, encontra-se o Brasil, com 1,9% de analfabetismo no nível pesquisado, igualando-se à Colômbia. No entanto, o PIB educacional brasileiro é maior quando comparado ao colombiano, que não atinge os 5%. A taxa mais elevada de analfabetismo encontra-se na Guatemala, apresentando PIB educacional menor que 3% e índices alarmantes quanto à taxa de analfabetismo.

Em geral, com exceção de Cuba que apresenta o investimento de 12,84% do PIB com a educação de sua população, os demais países apresentam índices menores, como por exemplo, Bolívia, Aruba e Venezuela, girando em torno dos 7%. Apesar de alguns países reverterem entre 4 e 6% do seu PIB para a educação da população, ainda demonstram elevados índices de analfabetismo, como é o caso da Jamaica. Essa condição proporciona especulações para justificar a posição da América Latina e Caribe nas primeiras colocações no *ranking* mundial em desigualdade socioeconômica, suscitando em uma desordem educacional. É visto que, como descrito pela UNESCO, esses países carecem de uma gestão política e de leis qualificadas para conduzir os trâmites educacionais.

Outra questão discutida esteve relacionada a um documento elaborado pela equipe consultora da UNESCO, intitulado “*Sistema de indicadores de monitoramento e avaliação da Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe*”, publicado em 2011, contendo dados importantes quanto às estatísticas educacionais publicadas pelos próprios países integrantes. Essas informações servem como parâmetro para verificarmos se o próprio país explicita os seus dados e de que forma isso acontece.

Sendo assim, analisando as taxas de matrículas de alfabetização de adultos e do ensino Fundamental e Médio - EJA, verificamos que alguns países latinos e caribenhos não forneciam a informação em seus documentos. Países como, Costa Rica, Guatemala, Panamá, Bolívia, Chile, Peru, Uruguai e Venezuela não especificaram a quantidade de matrículas no nível de alfabetização de adultos, já à Colômbia não divulgou dados sobre o assunto (UNESCO, 2011).

Objetivando não nos delongar, excessivamente, com a explicitação de aspectos específicos de cada país inserido na tabela, reportaremos principalmente

aos países Cuba, Brasil e Guatemala demonstrando um breve comparativo entre os seus sistemas educacionais e seus influentes.

Considerando as informações elencadas na Tabela 1, o país Cuba se destacou pelos índices excepcionais e nos despertou o interesse em conhecer os métodos utilizados, já que não constava índice de analfabetismo em indivíduos de 15 a 24 anos, distinguindo-se da Guatemala, país que estava em último lugar com elevadas taxas. Verificando o último Anuario Estadístico de Cuba de 2014, produzido pela Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI), tomou-se conhecimento sobre a estruturação do ensino daquele país. Neste, a educação geral é dividida em níveis.

O primeiro nível é o da Educação Primária (6 a 11 anos) organizado em dois ciclos: de 1º ao 4º grau e do 5º ao 6º grau. A eficiência nesse primeiro nível abrange 99,3%, ou seja, praticamente todas as crianças dessa idade frequentam e finalizam essa etapa escolar (LÓPEZ, 2011).

O outro nível citado é da Educação Média, composta pela Secundária Básica e Pré-Universitário. Caracterizando a fase de Secundária Básica, os alunos possuem de 12 a 15 anos de idade, sendo nível obrigatório juntamente com a Educação Primária, compreendendo do 7º ao 9º grau. Dando sequência aos estudos e preparando para o ingresso no Ensino Superior, há o segundo nível da Educação Média, conhecido por ser o Pré-Universitário do 10º ao 12º grau (médio superior) em que os indivíduos possuem de 15 a 18 anos (LÓPEZ, 2011).

Quanto à EJA, esta é ofertada em três níveis pelo Ministério da Educação: Educação Operário-Camponesa (Educação Primária), Secundária Operário-Camponesa (Educação Secundária) e Faculdade Operário-Camponesa (Pré-Universitário). Ainda existe a Escola de Idiomas a fim de auxiliar a necessidade dos trabalhadores diante do domínio das línguas estrangeiras (LÓPEZ, 2011).

Segundo López (2011, p. 63) a Educação de Adultos em Cuba tem como objetivo “[...] proporcionar aos trabalhadores e adultos em geral os fundamentos necessários da educação básica para atingir o nível educacional desejado e para propiciar sua capacitação técnica posterior”. Além disso, são desenvolvidos cursos de artesanato para qualificar os alunos.

Somando-se os três níveis de ensino oferecidos para a EJA, mais a Escola de Idiomas e o Curso de Língua Espanhola, História e Matemática - preparatórios para o ingresso em universidades, em 2014 houve um total de 115.282 alunos matriculados,

o que seria um número baixo se comparado com a população de Cuba que permeia a casa dos 11 milhões de habitantes (ONE, 2014).

De acordo com González e Velázquez (2009), a história educacional de Cuba não foi continuamente assim, mas a partir de 1975 após uma das Revoluções Cubanas, o país iniciou mudanças quanto ao desenvolvimento educacional, buscando o seu aperfeiçoamento, juntamente com as esferas sociais e econômicas do país.

Além disso, “Apesar da crise econômica, o setor educacional sempre foi apoiado pelo orçamento nacional; assim, os gastos com educação, como porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB), aumentaram de 8,5% para 12,8% entre 1990 e 2007” (GONZÁLEZ; VELÁZQUEZ, 2009, p. 14)¹. Diferentemente de outros países, Cuba buscou efetivamente se tornar uma nação com taxas mínimas de analfabetismo e ausência de escolaridade, aplicando significativa parte de seus recursos financeiros no sistema educacional. Ademais, o país conta com o apoio dos fundos estaduais, os quais são orçamentos votados anualmente pela Assembleia Nacional do Poder Popular, para os gastos com construções de escolas, manutenção e equipamentos. Em 2009, o país se destacou por apresentar a maior quantidade per capita de professores em nível mundial, garantindo uma cobertura total de escolarização básica e assim a extinção do analfabetismo (GONZÁLEZ; VELÁZQUEZ, 2009).

Quanto à alfabetização de jovens e adultos, essa é realizada há quatro décadas no país, por meio de vários programas, sendo sua principal transmissão via rádio e televisão. Um dos programas de maior destaque produzido pelo país, é o “*Yo sí puedo*” - “Eu posso sim” desenvolvido também em outros países, como Bolívia, Venezuela, Equador, Colômbia, México, Nicarágua e Haiti. Além deste programa, existe o “*Yo sí puedo seguir*” continuando os ensinamentos básicos (GONZÁLEZ; VELÁZQUEZ, 2009).

Além dos países citados, a Argentina também aderiu ao mesmo programa no ano de 2003, contabilizando em 2018 um total de 33.650 pessoas formadas na alfabetização e letramento, levando o programa a ser realizado, inclusive nos hospitais do país (REZZANO, 2019). O método de ensino do Programa se resume a uma cartilha, um manual e 17 vídeos em que são executadas as 65 aulas, também

¹ “A pesar de la crisis económica, el sector educacional fue siempre respaldado por el presupuesto nacional; así, el gasto en educación, como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB), ascendió de un 8.5 % a 12.8 % entre 1990 y 2007.”

contendo aulas presenciais, as quais podem ocorrer durante a semana e até mesmo aos sábados e domingos (ECURED, 2019).

Em Cuba, programas de alfabetização ainda são promovidos, porém em menor escala, pois a alfabetização se faz obrigatória nas primeiras idades. Dessa forma, indivíduos maiores de 17 anos de idade que não puderam por algum motivo estudar no tempo apropriado, podem ingressar no nível de Educação Obrera e Campesina, no entanto, devem apresentar habilidades mínimas de escrita e leitura. Posteriormente, podem continuar os estudos nos demais segmentos.

Segundo o Censo 2019/2020 de Cuba, a educação de adultos apresentou 104.216 matrículas nesses dois anos, até junho de 2020. O número reduziu se comparado com as matrículas dos anos anteriores. A Educación Obrero Campesina contou com 4.517 matrículas, Secundaria Obrero Campesina com 8.844 matriculados, Facultad Obrero Campesina 73.220 matrículas e Idiomas 17.635 alunos. Embora o programa “Yo sí puedo” também tenha sido adotado por alguns municípios da Guatemala - em 2007, entre os anos de 2010 e 2011 o país ainda apresentava elevada taxa de analfabetismo, liderando a posição na América Latina e Caribe. Nesse período, o país continha aproximadamente 14 milhões de habitantes, sendo 5 milhões indígenas, ou seja, 41% da população (CEPAL, 2013). Cabe ressaltar, que a economia do país provém principalmente da agricultura, sendo o açúcar e o café as especiarias mais exportadas. Dessa forma, a população rural do país é muito alta e composta, em especial, pelos indígenas.

O Instituto Nacional de Estadística (INE) da Guatemala, embasado na coleta de dados da Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI) 2011 e também dos Censos Municipales (2008-2011), elaborou um relatório contendo informações relativas a diversas áreas, entre elas à educação no país. Em relação à esfera educacional, o relatório apresentava de forma simplificada, algumas informações sobre a situação do país em 2011, entre elas, que a maioria da população não indígena era a mais alfabetizada, sendo os homens representantes de 88,9% e as mulheres de 81,1%. Relativo aos povos indígenas, os homens alfabetizados constituíam 74,6% e as mulheres indígenas 51,9% (ENCOVI, 2011). Em ambos os casos, o gênero feminino apresentava taxas de alfabetização inferiores aos homens, devendo estar atrelado ao sistema cultural da nação, das funções atribuídas para as mulheres e seu papel na sociedade.

Para Galeotti (2015), as mulheres guatemaltecas sofriam com o racismo e a submissão aos homens daquela sociedade, mantendo condições de desigualdade social e de gênero desde a colonização. Isso também implica nas circunstâncias precárias quanto ao direito pela saúde, a segurança, a empregabilidade, a liberdade, sendo as mulheres rurais ainda mais excluídas, por constituírem acesso mínimo aos seus direitos.

Ademais, segundo o INE (2011, p.22)² “é conveniente indicar que os processos de alfabetização e educação dos jovens têm dado resultados positivos, já que ao analisar a faixa da população compreendida entre 15 a 24 anos, regista-se um aumento significativo na alfabetização”. Porém, os índices se encontram distantes de uma extinção do analfabetismo.

Porém, ainda assim a educação na Guatemala carece de investimentos públicos e um acesso igualitário, pois em geral, os homens e mulheres não indígenas estão entre os mais alfabetizados em relação aos homens e mulheres indígenas, causando uma intensa disparidade entre a população. Esse contexto se agrava ao considerar que 40% da população do país é composta pelos indígenas, contribuindo para as altas taxas de analfabetismo diante do ranking da América Latina e Caribe.

Os dados destacados sobre a Guatemala vão ao encontro da história educacional brasileira em que “durante quase quatro séculos, observa-se o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos” (PARANÁ, 2006, p. 16). Infere-se que, o formato de colonização da América Latina muito agrega nessas características predominantes e dominantes, moldando a cultura desses povos de acordo com os seus colonizadores. De acordo com o Censo educacional realizado na Guatemala em 2018, os indivíduos acima de 19 anos representavam os seguintes dados de escolaridade:

Tabela 2: Nível de ensino dos indivíduos com ou acima dos 19 anos na Guatemala

Nível de ensino	Número de pessoas (%)
Preprimaria	0,5%
Primaria	38,5%
Media	31,2%

² “Es conveniente indicar que los procesos de alfabetización y educación en los jóvenes han dado resultados positivos, ya que al analizar al rango de población comprendida entre 15 a 24 años, se registra un incremento significativo en la alfabetización”.

Superior	7,9%
Nenhuma escolaridade	21,9%

Fonte: INE Guatemala, 2019.

Em 2018, a população era contabilizada em 14.901.286 pessoas, sendo que dessas, 9.928.561 eram indivíduos acima de 15 anos (INE, 2019). Analisando a Tabela 2 verificou-se que a educação entre pessoas acima de 19 anos é pouco quista, pois 70% dos indivíduos apresentam os níveis escolares básicos, 22% nenhum nível de escolaridade e apenas 8% o ensino Superior, configurando em uma sociedade pouco igualitária no quesito educacional.

O mesmo Instituto (INE, 2018) coletou informações quanto à causa do não comparecimento à escola entre a idade de 04 a 29 anos. As respostas foram as mais diversas, sendo elas: Falta de dinheiro (25%), Precisa trabalhar (16%), Não gosta ou não quer ir (14%), Tarefas domésticas (3%), Já terminou os estudos (2%), Não tem Escola, Instituto ou Universidade (1%), Os pais não querem (1%), Outra causa (21%), Não declarou (17%).

Analisando a estatística, notou-se que a condição econômica foi um dos principais fatores mencionados pelos indivíduos quanto à sua ausência escolar, levando a refletir que os meios econômicos, sociais e educacionais estão entrelaçados permitindo ou impedindo que diversas ações se realizem, entre elas, a educacional. Outro aspecto a ser destacado, condiz ao número de Escolas, Institutos e Universidades, demonstrando que essas Instituições de Ensino estão presentes em grande parte do território, proporcionando a oportunidade aos indivíduos.

Após verificar a EJA nos países de Cuba e Guatemala, também foram investigados os dados educacionais brasileiros. Embora o Brasil apresente leis e resoluções para a ampliação do ensino dos jovens e adultos pelo seu vasto território, o país destina baixa porcentagem do PIB educacional à sua população, quando comparado com países como Cuba.

Além de estudos presenciais por meio do Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio, o governo brasileiro buscou suprimir a desigualdade existente na própria União, por meio de oferta de estudos semipresencial (EaD) e com provas de certificação e conclusão do ensino básico (ENCCEJA), esse último sem apresentar um ensino significativo aos indivíduos ou o seu desenvolvimento crítico-reflexivo.

Segundo relatório do IBGE (2019), 11 milhões de indivíduos com 15 anos ou mais de idade não são alfabetizados no Brasil. Comparado-se com o ano de 2018, esse percentual diminuiu apenas 0,2%, uma média de 200 mil pessoas a menos. Esses dados revelam que, apesar de programas serem instituídos pelo país, estes não estão alcançando o objetivo almejado, pois as estatísticas anuais denotam pouca discrepância, levando a refletir em vários fatores, como a acessibilidade dos indivíduos em relação aos programas e escolas, evasão dos programas, formação dos professores, financiamento, entre outros elementos.

Em relação ao Brasil, outros dados serão discutidos e aprofundados no próximo item desse capítulo, o qual analisa a situação educacional brasileira.

Em 2019, foi publicado o 4º Relatório Global sobre a Aprendizagem de Educação de Adultos pela UNESCO, realizando diversos destaques sobre a aprendizagem de adultos nos diversos países participantes da pesquisa, promovendo estatísticas comparativas, entre outros aspectos. Ao final, o documento apontou que, somente a partir da priorização da EJA, equilibrando os seus recursos, buscando equidade educacional, inclusão e sustentabilidade é que os países conseguirão cumprir com a Agenda 2030, a qual tem como objetivo não deixar nenhum indivíduo sem a aprendizagem educacional, ou seja, a escolarização básica.

Em decorrência disso, países como a Guatemala que apresentam índices educacionais alarmantes, foi destaque no Relatório, porém com alusões positivas, entre elas, os feitos da reformulação do Currículo Básico para esse público, a revisão dos recursos destinados aos alunos, à criação do Programa Nacional de Educação Alternativa (PRONEA) em 2017, visando a atender indivíduos acima de 13 anos sem escolarização, maior acessibilidade na admissão dos alunos ao sistema de ensino (UNESCO, 2019). Essas medidas contribuirão para o fortalecimento da educação no país, com vistas à diminuição do analfabetismo e desigualdades que assombram os guatemaltecos, almejando, a longo prazo, diminuir ou até mesmo aniquilar a falta de escolaridade em indivíduos acima dos 15 anos.

Traçando um comparativo entre os três países dispostos na Tabela 1, percebe-se explicitamente a diferença entre o maior investidor na área educacional (Cuba), o país intermediário (Brasil) e o último colocado (Guatemala). Como já mencionado, os países mais acometidos pelo analfabetismo necessitam de uma reforma política,

gerando avanços não somente na instância educacional, mas social, econômica e até mesmo cultural, oportunizando o acesso à educação para todos.

Esses fatores complexos que constituem a base das nações, devem ser discutidos e planejados de forma rigorosa, visando à real transformação, não apenas nos discursos e leis, mas imprescindivelmente em sua prática. A desigualdade educacional é apenas um ponto, envolto pelas outras desconformidades de responsabilidade da União.

A exemplo da determinação educacional de Cuba, os demais países carentes da alfabetização deveriam tomar posturas e medidas eficazes, empenhadas para a extinção do analfabetismo, incentivando o ensino presencial, capacitando professores e valorizando-os para atuar com a modalidade, materiais e métodos adequados para os alunos participantes, o incentivo financeiro para a realização dos programas, a acessibilidade a todos, independente do gênero, raça, religião e situação econômica. Para isso, talvez muitos países terão que efetuar mudanças amplas, realizando uma reforma política para sanar as dificuldades da própria nação.

Indubitavelmente, essas ações são complexas, demandando indiscutíveis esforços de gestores, porém somente assim, as nações alcançarão êxito em seus objetivos, superando diversas desigualdades que permeiam o seu território.

A seguir, será descrita a situação educacional dos jovens e adultos brasileiros a partir do ano de 1980, culminando com apontamentos sobre estratégias que poderão ser adotadas para a melhoria da qualidade educacional da modalidade no nosso país.

1.2- A EJA no Brasil nos últimos 40 anos: uma educação em construção

Para desvelar sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, faz-se necessário explicitar que esta modalidade, desde o seu princípio, ainda no período Brasil Colonial, foi marcada por desafios de ordem política, econômica e social, padecendo em descaso. Apesar disso, ao longo do tempo, surgiram defensores críticos da modalidade, os quais auxiliaram em seu moroso progresso, como por exemplo, o educador Paulo Freire.

Todavia, o intuito deste trabalho não é evidenciar o resgate histórico da EJA em sua totalidade, mas dialogar sobre o cenário construído a partir da década de 1980, mais precisamente após o ano de 1985 sinalizado pelo fim da Ditadura Militar.

Isso porque, naquela época, alguns eventos importantes ocorreram para demarcar um novo período na história nacional, como por exemplo, a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual ainda permanece em vigência (2020). Além disso, acontecimentos na esfera educacional também se destacaram como relevantes para a continuação da EJA, como será descrito ao longo desse capítulo.

Logo com o fim da Ditadura, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa destinado aos indivíduos que não tinham escolaridade, foi substituído por outros programas de alfabetização. Nesse período, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, com objetivo de supervisionar as secretarias quanto aos investimentos repassados para a execução desses programas. Já em 1988, a nova República iniciou os primeiros passos rumo a democracia, instituindo a Constituição Federal (STRELHOW, 2010; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A Constituição Federal de 1988, oficializou a democracia em formato de lei, assegurando “[...] o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988, s. p). Embora a Constituição denote essas proposições, o seu pleno cumprimento é por vezes, exíguo.

Em meio a essas intenções, atrelamos aos “direitos sociais e individuais” o quesito educacional, pois verificando o Capítulo III da Constituição Federal/1988, Seção I da Educação, Art. 205, o direito à Educação é estabelecido para todos. Em conformidade a isso, no Art. 208 o Estado se compromete em oferecer o ensino básico gratuito “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, s. p), sendo o dever do Estado e da família a sua concretização.

Destaca-se em especial a última parte do Artigo, no qual o Estado garante o ensino gratuito para os alunos que não puderam estudar no tempo considerado apropriado, ou seja, jovens, adultos e idosos que por diversos motivos não iniciaram e/ou completaram a educação básica. Ainda no Art. 208, inciso VII, o Estado se

compromete com o atendimento ao educando dando suporte de material didático, transporte, alimentação e o assistindo em sua saúde (BRASIL, 1988).

No Art. 214 do referido documento, foi sugerida a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), com a duração de dez anos, tendo à finalidade de definir as Diretrizes, as metas, as estratégias e os objetivos para o desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 1988). Dessa forma, a Constituição Federal de 1988, buscou nortear as ações previstas como direito ao cidadão brasileiro, em especial, o direito à educação, oferecendo respaldo em lei.

Iniciando a década de 1990, com a eleição presidencial, o governo do presidente Fernando Collor de Melo adotou algumas posturas imediatas a fim de reestabelecer a economia brasileira. Na educação, foi extinta a Fundação Educar, como medida de corte de gastos. Dessa forma, as entidades que dependiam da colaboração da Fundação precisaram assumir as funções adicionais para manter o ensino. Tal ato ocasionou a transferência da responsabilidade da União para os municípios e Estados, o que pode ser percebido nos correntes dias, em que o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais está sob tutela do município e o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio são regidos pelo Estado (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em substituição à Fundação Educar, o governo trouxe a novidade do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) o qual propôs reduzir a taxa de analfabetismo em 70% dentro de cinco anos (MADEIRA, 1992). Para além de sanar com o analfabetismo, a proposta do PNAC consistia em oferecer a continuidade dos estudos para os jovens e adultos. Entretanto, a população estava insatisfeita com as diversas ações equivocadas do governo Collor, vindo a manifestar-se em prol da sua retirada do comando. Além disso, o então Presidente foi alvo de denúncias envolvendo corrupção, sendo, portanto, investigado por seus atos. Em dezembro de 1992, Collor renunciou o seu cargo, antes mesmo do seu *impeachment* ser decretado, momento em que o vice-presidente – Itamar Franco, assume o poder. Em 1993, o PNAC é deliberadamente extinto (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Compreendeu-se, portanto, que os sete primeiros anos após a Ditadura demarcaram um período de desafios para a população nacional, afinal estavam vivenciando um novo período político, econômico, reivindicando assim, um país justo e igualitário, conforme havia deliberado a Constituição Federal de 1988. De outra parte, ao que parece, os governantes, já daquela época, buscavam favorecer os

próprios interesses, bem como os de seus aliados, deixando a mercê as esferas que a princípio não traziam valoroso retorno financeiro, entre elas, a educacional.

Ademais, com a amostra da situação daquele período, verificou-se o desrespeito para com os jovens, adultos e idosos, pois estes tiveram os seus direitos sucumbidos com a aniquilação dos programas voltados para a alfabetização e continuação dos estudos para a conclusão da Educação Básica.

Entre os anos de 1993 e 1994, o governo de Itamar Franco criou o Plano Decenal, que visava à escolarização dos jovens e adultos analfabetos, bem como a continuidade do processo de ensino. Tal plano foi instituído, pois o governo havia firmado compromisso na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)³, portanto, se o acordo não fosse cumprido, os créditos internacionais seriam cortados (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Ao que parece, os holofotes somente se voltavam para a educação quando havia possíveis bonificações ou cortes financeiros vinculados à área, proporcionando assim, a apreciação pelos governantes. Entretanto, se os projetos seriam eficazes ou não para a compreensão do conteúdo científico pelo aluno, era demasiadamente implícito, não sendo mérito de discussão.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) é eleito para comandar a República, o qual entre outras medidas, estabeleceu o Plano Real para alavancar a economia do país. Os primeiros anos de mandato do Presidente foram focados na economia brasileira. Segundo Haddad e Di Pierro (2000) o Plano Decenal implantado na gestão anterior, foi deixado de lado pelo novo governo, no entanto, outras medidas relacionadas à educação foram desenvolvidas, como por exemplo, a substituição da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 5. 692 de 1971, pela LDB nº 9. 394/1996, a qual está em vigência até o período atual (2020), sofrendo poucas alterações ao longo dos anos (HADDAD; DIPIERRO, 2000).

A LDB de 1996 trouxe um diferencial para os jovens e adultos, contendo uma breve seção intitulada “*Educação de Jovens e Adultos*” e não mais, “*Ensino Supletivo*”. A mudança pode ser verificada no Capítulo II, Seção V, Art. 37 e 38, em que constatamos o direito à educação gratuita para aqueles indivíduos que não cursaram

³ Essa Conferência foi realizada em Jomtien (Tailândia) onde ficou assegurado o direito de educação às crianças jovens e adultos, porém de uma forma ampla e generalizada. Já em 2000, quando houve outra Conferência em Dakar (Senegal), os aspectos para a EJA foram reduzidos (IRELAND, 2009), demonstrando que as políticas para a EJA sempre denotaram fragilidade.

o ensino Fundamental e Médio em idade considerada apropriada. Já no Art. 38 o compromisso do governo para com os estudantes se mantém sobre os cursos e exames supletivos, garantindo que esses continuarão sendo disponibilizados.

Ademais, a idade mínima para a realização do exame supletivo também mudou se comparado com a LDB de 1971, em que antes o indivíduo deveria comprovar dezoito anos ou mais para realizar o exame do Ensino Fundamental na EJA e de vinte e um anos ou mais para realizar o exame do Ensino Médio. A nova LDB (1996) reduziu a idade para quinze anos no Ensino Fundamental e de dezoito anos para o exame do Ensino Médio (BRASIL, 1996a).

No mesmo ano (1996), também fora criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS) com objetivo de reduzir o analfabetismo no país. O programa passou a ser desenvolvido em cidades e Estados das regiões norte e nordeste, onde o problema era de maior intensidade, tendo uma taxa de analfabetismo relevante entre pessoas de 15 anos ou mais, sendo de 12,4% e 28,7% respectivamente⁴ (INEP, 2003). Posteriormente, o PAS se estabeleceu em outras localidades do território nacional, as quais também apresentavam altos índices de analfabetismo. O Programa era sustentado por parcerias, sendo elas:

[...] com empresas que custeavam metade dos gastos por aluno (a outra metade era coberta com fundos públicos, advindos do MEC); com universidades, que executavam as ações de alfabetização por meio de coordenadores e alfabetizadores que elas selecionavam e capacitavam; com os municípios, que eram responsáveis por questões operacionais (salas de aula, merenda, convocatórias) (BARREYRO, 2010, p. 176-177).

Nesse intento, o programa visava a atender especificamente indivíduos de 12 a 18 anos, com o intuito de minimizar o analfabetismo nos municípios mais necessitados do país. Segundo Machado (2009), alguns quesitos relacionados ao PAS provocaram inquietações em parte dos representantes das universidades parceiras do programa. Para a autora, o Programa apresentava pouca durabilidade, não havia um processo de continuidade ao egresso, poucos profissionais para a demanda, conflito com os dados coletados, bem como a diminuta acessibilidade aos municípios, entre outros aspectos limitantes.

⁴ A taxa de analfabetismo de indivíduos com 15 anos ou mais, no ano de 1996, era representado na região Sudeste por: 8, 7%; região Sul: 8,9%; região Centro-Oeste: 11,6% (INEP, 2003).

No entanto, a partir do ano de 1998 o Programa passou a ser regido pela Associação dos Amigos do Programa Alfabetização Solidária (APAS)⁵, a qual definiu sua organização como não governamental, apresentando caráter de assistencialismo.

Refletindo sobre essas ações, verificou-se que o PAS iniciou como um programa sustentado em partes pelo MEC, porém após dois anos passou a ser de caráter não governamental. Analisando o Programa e seus objetivos, bem como os seus encaminhamentos em prol dos jovens e adultos, contesta-se a ação do MEC em esquivar-se de sua função com o programa e, além disso, descentralizar a sua ação para Estados e municípios quanto ao exercício da EJA.

Além do PAS, outro programa criado para diminuir a taxa de analfabetismo no país, porém priorizando os assentamentos, foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Por meio de um encontro com educadores, trabalhadores do Movimento Sem Terra (MST) e outras lideranças, foi concebido que as regiões de assentamento necessitavam de um aparato educacional. Nesse intento, algumas universidades federais e privadas se reuniram e decidiram implantar ações contra o analfabetismo em assentamentos, dando origem ao PRONERA. Essa ação está disposta na Portaria nº 10/98, a qual mais tarde foi atrelada ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), pela Portaria/Incrá/nº.837 (BRASIL, 2019).

No ano de 1996, também foi criado o Fórum EJA no Rio de Janeiro, com o intuito de mobilizar e incentivar reuniões e encontros locais e regionais em preparação a V CONFINTEA. Na deliberação dos encontros, os representantes notaram que havia desencontros sobre aspectos políticos no âmbito Federal, Estadual e Municipal, bem como a ausência de dados relativos a financiamento, materiais pedagógicos, entre outros aspectos.

Em virtude da repercussão positiva provocada pelo Fórum, todos os demais Estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal, criaram o próprio Fórum, para assim divulgar os seus projetos, reuniões e elementos relacionados à modalidade em cada ente federado.

Para além disso, o evento do Fórum EJA do Rio de Janeiro-RJ proporcionou a implantação do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) de

⁵ Atualmente o programa Alfabetização Solidária é intitulado “AlfaSol”, intervindo na educação de jovens e adultos maiores de 15 anos, localizados em municípios com altos índices de analfabetismo e ausência de escolarização. Disponível em: <<http://www.alfasol.org.br/alfasol/historia-da-alfasol/>>.

caráter anual, permitindo o diálogo sobre diversas temáticas entre os representantes nacionais, buscando soluções para as questões mais problemáticas da modalidade. O primeiro encontro ocorreu em 1999 no Rio de Janeiro-RJ e o último foi realizado em 2019 em Belo Horizonte-MG. Entretanto, o sítio eletrônico nacional do Fórum EJA encontra-se desatualizado, bem como os Fóruns de alguns Estados.

Na V CONFINTEA, os países, incluindo o Brasil, assentiram sobre algumas medidas a serem tomadas em relação à modalidade EJA, entre elas, a diminuição do analfabetismo e ao mesmo tempo, o incentivo para a continuação da escolaridade desses jovens e adultos, vislumbrando o desenvolvimento socioeconômico do país.

Para isso, seria preciso estabelecer algumas funções a serem desempenhadas pelo Estado, como, parcerias com institutos públicos, privados e até mesmo com a comunidade, com intuito de sanar o analfabetismo, também a parceria entre os demais Ministérios do país, para além do Ministério da Educação e Cultura (MEC), garantindo maior abrangência de auxílio ao público alvo. Ademais, caberia ao Estado avaliar, monitorar e financiar os empreendimentos relacionados à modalidade (V CONFINTEA, 1997).

Já em meados de 1998, após algumas discussões sobre a implantação de Planos Educacionais no período decenal, o MEC propôs o Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE), o que levou à mobilização do II Congresso Nacional de Educação para discutir propostas para a situação educacional no país, incluindo os objetivos do PNE que abrigavam 26 itens para a EJA. De acordo com a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, os Estados e municípios deveriam, a partir da publicação da Lei, elaborar os próprios planos decenais com base no PNE. No entanto, cabe ressaltar que até meados de 2009, somente sete Estados haviam aprovado os seus planos (MACHADO, 2009).

Ao final do ano de 1999, foram divulgadas as intenções para a Educação de Jovens e Adultos, as quais se resumiram em três elementos: acabar com o analfabetismo; treinar, preparar os jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e oportunizar uma educação permanente. No entanto, no ano de 2000 as propostas ainda não haviam sido votadas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em meio a tantos impasses e discussões no sistema educacional da época, outro fator agravante à educação, foram os cortes financeiros sofridos nesse âmbito,

principalmente na modalidade EJA, em que o governo com a intenção de racionalizar, priorizou o Ensino Fundamental obrigatório, destinando poucos recursos para a EJA.

Segundo Durham (2010), a prioridade para o Ensino Fundamental ocorreu, pois era o nível de ensino que estava em pico de desenvolvimento, segundo as estatísticas que o governo tinha acesso, demonstrando uma evolução positiva se comparado com os demais níveis.

Dessa forma, em cada Estado da União foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual apresentava grande parte dos recursos públicos voltados para a Educação e assim, promovia um fundo contábil, o qual era distribuído pelas esferas do governo Estadual e municipal de acordo com a demanda de matrículas por aluno, porém com prioridade ao Ensino Fundamental Anos Finais. Em caso da falta de suprimentos e arrecadação no Estado, a União complementava (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No entanto, o presidente FHC vetou a contabilização dos alunos jovens e adultos para o recebimento de recursos argumentando que:

- a) A garantia de contabilização do alunado do ensino supletivo, para efeito de recebimento dos recursos, poderá provocar, no âmbito dos governos estaduais e/ou municipais, uma indesejável corrida no sentido de se criar cursos dessa natureza, sem rigor nem a observância dos critérios técnicos-pedagógicos requeridos ao respectivo governo, em detrimento da qualidade, do ensino e, por conseguinte, da adequada formação dos educandos.
- b) O MEC não dispõe de dados estatísticos consistentes que possam assegurar uma correta e fidedigna contabilização do alunado do ensino supletivo (BRASIL, 1996b).

Diante do exposto, o primeiro argumento prestado pela União, consistiu em justificar a falta de repasse dos recursos financeiros para os alunos da EJA, alegando que os Estados não estariam preparados suficientemente para atender a referida demanda. Isto é, não teriam espaço adequado, profissionais capacitados, materiais didáticos e pedagógicos específicos, entre outros elementos necessários para um ensino de qualidade. Porém, ficou a indagação: *a modalidade EJA estava realmente contemplada nos planejamentos educacionais dos governos federal e estadual, como parte integrante da educação Básica?*

Refletindo sobre o escrito no documento subentende-se que, se a EJA estivesse inclusa na estratégia educacional, não seria negada a contabilização dos recursos financeiros para os seus alunos, mas sim, seriam distribuídos entre as modalidades da educação Básica em sua conformidade. Por outro lado, se a EJA não

compartilhasse dos planos educacionais, certamente a sua criação de “emergência” pelos Estados, acarretaria desperdício do financiamento público, bem como um ensino desqualificado, como assinalou o Presidente.

Outro fator que despertou a curiosidade foi a carência no acesso aos dados pelo governo Federal, em relação ao número de alunos matriculados na modalidade EJA, visto que, na época já existiam as funcionalidades dos censos, possibilitando ao menos uma estimativa de alunos. Isto pode ser demonstrado na pesquisa realizada pelo IBGE em 1996, em que os autores Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 66) verificaram que: “são 70,7 milhões (66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais) os que não completaram o ensino fundamental”. Isto é, naquele período já havia milhões de brasileiros em busca da conclusão do ensino básico e as causas para isso eram diversas, como por exemplo, a aquisição e atualização de formação na área tecnológica, a qual vinha se instaurando pelo país, exigindo qualificação dos trabalhadores. Ademais, os jovens e adultos lutavam por espaços empregatícios melhores e conseqüentemente a progressão financeira, mas para isso, havia a necessidade de obter conhecimentos científicos, adquiridos por meio do estudo.

Em virtude da repercussão do documento, o governo buscou atenuar a situação, instituindo que o aluno da EJA “Será, porém, destinatário dos benefícios que advirão da implantação do Fundo” (BRASIL, 1996B, s. p), ou seja, beneficiário dos recursos que viriam a constituir o Fundo contábil de cada Estado. Escárnio, o governo tinha ciência sobre a demanda de jovens, adultos e idosos que alçavam o ensino Fundamental e Médio pelo vasto território nacional, por isso, entrelinhas, garantiu-lhes as migalhas que viriam para o Fundo.

Inicialmente, essa restrição do governo ocasionou a redução na oferta de vagas para o ensino da EJA em diversos municípios, levando alguns deles a direcionarem os alunos para as turmas de aceleração do ensino noturno, para assim receber os benefícios federais (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Na época, também foi implantada a Educação Profissional ofertando inicialmente um ensino básico para os inscritos e posteriormente o oferecimento de cursos rápidos para formação profissional, que de modo insuficiente agregavam uma formação significativa aos jovens, adultos e trabalhadores. Além disso, os recursos desse nível educacional advinham do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e não do Ministério da Educação. Dessa forma, o Ministério do Trabalho e Emprego delegou

a execução de tais cursos para várias instituições da sociedade, como por exemplo, empresas e ONGs (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Segundo Machado (2009) outros gestores públicos reivindicaram o repasse dos recursos do governo Federal, para sanar as suas dificuldades financeiras, pois já havia alunos matriculados no nível de ensino EJA. Nesse contexto, o governo Federal criou o programa Recomeço regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 10 de 20 de março de 2001, garantindo na forma suplementar, os repasses financeiros aos alunos matriculados, porém tais recursos seriam distribuídos conforme o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de cada município.

Para além disso, o governo de FHC visando a minimização de indivíduos sem a conclusão do ensino básico, instaurou o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) no ano de 2002. O exame tinha por objetivo: “[...] possibilitar uma avaliação de competências e habilidades básicas de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, para uso de certificação pelas instituições credenciadas para tal fim” (BRASIL, s. d, p.11). O ENCCEJA ainda se constitui em uma avaliação aplicada atualmente, contendo os mesmos objetivos.

Sobre isso, faz-se necessário destacar que o governo Federal em outrora, havia descentralizado a sua responsabilidade para com a EJA, aos Estados e Municípios. No entanto, com o corte do FUNDEF para a EJA, o mesmo governo ao que parece, criou programas emergenciais e uma avaliação com certificação para os alunos jovens e adultos com o intuito de ocultar as discussões emergidas na época, bem como mascarar os altos índices de analfabetismo e assim “criar oportunidades” para sanar a carência de certificação entre esse público.

Diferentemente dos Estados e Municípios, o governo Federal apresentou tempo hábil e condições suficientes para alavancar novos programas para a EJA, entretanto não foi possível constatar a qualidade e eficácia quanto ao teor do conhecimento científico ensinado para os alunos.

Apesar do novo sistema de avaliação implantado para atender ao público em questão, as buscas pelas salas da EJA continuavam, dados que podemos constatar

na Tabela⁶ 3, em que a cada ano, milhares de indivíduos se matriculavam no Ensino Fundamental – Fase II (correspondente na época de 5ª a 8ª série) e no Ensino Médio.

Tabela 3: Matrículas na EJA – 1998 a 2002

Ano	Total de Matrículas E. F. Fase II	Total de Matrículas – E. M.
1998	1.164.528	483.644
1999	1.151.127	605.685
2000	1.265.524	807.652
2001	1.485.459	987.376
2002	1.434.650	874.001

Fonte: Dados adaptados do INEP, 2002.

O número total de matrículas expostas na Tabela 3 é referente às matrículas no ensino federal, estadual, municipal e privado. Em nenhum momento o relatório do INEP determinou se havia o ensino Integrado à Educação Profissional.

Analisando os dados das matrículas, percebemos a grande demanda de jovens e adultos que se mobilizavam a cada ano em busca de qualificação. Nos anos de 1999 e 2002 foi registrado declínio nas matrículas do Ensino Fundamental – Fase II, se comparado com os respectivos anos anteriores. Já no Ensino Médio de 1998 a 2001 a busca foi expressiva a cada ano letivo, embora em 2002 tenham caído os índices de procura, como também observado no Ensino Fundamental – Fase II. Os declínios nas matrículas podem ser atrelados à falta de programas e financiamento para a modalidade, ocorridos a partir de 1996.

Para Rummert e Ventura (2007, p. 33), os anos compreendidos de 1990 a 2002 não alteraram as condições históricas da EJA, pois estava como uma “educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento”. Isto é, apesar

⁶ Os dados das Tabelas dessa sessão, estarão dispostos conforme o período de governo da república. Portanto, a Tabela 2 contém as matrículas ocorridas no tempo de mandato do governo FHC iniciado em 1995 até o ano de 2002. A Tabela 3, corresponde ao presidente Luís Inácio Lula da Silva compreendendo o período de 2003 a 2010. Já a Tabela 4 é respectivo ao mandato da presidente Dilma Rousseff no período de 2011 a 2018. Os dados das matrículas são oriundos do sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

de alguns marcos relevantes, no período envolvendo a EJA, muitos aspectos ainda precisavam ser revistos.

Nesse contexto, verificamos que algumas ações/programas instituídos pelo governo FHC, contemplaram a EJA, como a atualização e renovação da LDB no ano de 1996, proporcionando mudanças para a modalidade, principalmente com o Artigo 37, estabelecendo uma nova definição para esse público, no entanto, o Artigo 38 continuou visando o ensino compensatório com exames supletivos.

Em conjunto ao PAS, o governo oportunizou que a escolaridade chegasse aos municípios mais afetados pela insuficiência educacional, auxiliando os parceiros do programa na diminuição (mesmo que pontual) dos índices alarmantes de analfabetismo e carentes de estudos básicos formadores. Todavia, em seguida deixou de colaborar, vindo a tornar-se um programa não governamental. Em meio a isso, houve a iniciativa positiva das ações junto aos assentamentos do MST, onde boa parte dos indivíduos não apresentava escolaridade.

No entanto, em um segundo momento, o governo desestabilizou a EJA extinguindo o financiamento para os alunos dessa modalidade, provocando o sentimento de desprezo pelos indivíduos que tanto careciam da educação. Justificativas para o ato não foram convincentes, o que levou a reivindicação dos municípios. Além disso, interferiu na implantação das metas previstas pelo PNE nos Estados e municípios, contribuindo para a continuação do analfabetismo no país, bem como a falta da conclusão do ensino básico para indivíduos maiores de 15 anos.

Visto como atitude de remediação, o governo FHC implantou o programa Recomeço, auxiliando financeiramente os municípios com maior necessidade educacional, comprovando em mais um momento, que as leis representam ideais a serem alcançados, porém sequer conseguem resultados práticos, aptos a serem idealizados.

Com o findar do mandato de FHC, assumiu o poder da República em 2003 o presidente Luís Inácio Lula da Silva, o qual governou juntamente com os seus, pelo período de dois mandatos. Cabe ressaltar que o governo manteve inicialmente o veto de corte do financiamento para a EJA, não possibilitando averiguar o impacto do PNE nessa modalidade (MACHADO, 2009).

Embora, o governo tenha elevado o número de programas para os jovens e adultos nesse período:

A centralidade de tais ações reside na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional—particularmente a de caráter inicial, como já mencionado, e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio. Entre essas iniciativas, podem ser destacados o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM – e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA. Além desses, merecem destaque o Programa Brasil Alfabetizado e, também, o Fazendo Escola, ambos implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 34).

Isto significa que tais programas e ações continuavam atrelados ao estudo compensatório enraizado na historicidade da EJA, com o elevado número de emissão de certificados voltados principalmente ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais.

Como mencionado anteriormente, o governo Lula criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) visando assegurar a trajetória do escolar, sendo instituído o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA), o qual permanece em vigência até os dias atuais, buscando sanar o analfabetismo em todo o território, dando prioridade aos municípios da região nordeste do país, os quais apresentam altas taxas de analfabetismo (CARVALHO, 2011).

Segundo o IBGE, nos dados educacionais referentes ao ano de 2003: “Continua em queda a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais: de 17,2% em 1992 para 11,8% em 2002. No mesmo período, na zona rural, a taxa caiu de 35,8% para 27,7% e na urbana, de 12,4% para 9,1%” (IBGE, 2004, p. 4). Esses índices representavam principalmente as ações firmadas ainda na gestão anterior, seja com ações e programas como o PRONERA, PAS (parceria inicial) e Recomeço, instituídos com a finalidade de contribuir para o fim do analfabetismo.

No entanto, refletindo sobre o perfil desses programas cabe indagar se houve a real alfabetização e qualificação, motivação do indivíduo para a continuação dos estudos, ou apenas o ensino maquiado para a diminuição dos índices quanto ao analfabetismo.

Em relação ao Programa Brasil Alfabetizado (PAB), criado em 2003, este teve como objetivo alfabetizar os jovens (acima de 15 anos), adultos e idosos de todas as regiões do país, mais precisamente das áreas mais acometidas pela carência educacional, como por exemplo, a região Nordeste (CARVALHO, 2011).

Para ocorrer o desenvolvimento do PAB, a SECAD era responsável em repassar auxílio financeiro aos Estados e municípios às Instituições de ensino que gostariam de desenvolver algum projeto nessa área, seja do âmbito público, privado ou não governamental. Além disso, os recursos eram concedidos para o auxílio na formação dos professores e na alfabetização dos jovens e adultos. Por outro lado, as Instituições de ensino concediam o espaço para as aulas, bem como os profissionais e realizavam a contagem de matrículas de alunos e professores (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Entretanto, o programa foi alvo de críticas, pois os cursos eram rápidos, conferindo de 6 a 8 meses de duração, variando conforme a oferta da Instituição de ensino. Ademais, o programa apresentava um conceito limitado de alfabetização e não garantia a contínua escolaridade para os futuros egressos (CARVALHO, 2011). Esses aspectos lembraram o PAS, o qual também provocou conflitos de opinião entre os envolvidos.

Outrossim, o programa Recomeço instituído pelo governo FHC, foi mantido no governo Lula, porém sofrendo algumas alterações, sendo intitulado a partir de 2003 como Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA) - *Fazendo escola* e diferentemente do governo anterior, agora os recursos alcançariam todos os municípios do país, independente do seu IDH (RUMMERT; VENTURA, 2007).

No entanto, de acordo com os autores acima mencionados, os valores repassados aos municípios eram diferenciados, ou seja, levavam em conta o Índice de Fragilidade Educacional de Jovens e Adultos (IFEJA), o qual calculava o índice de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos e aqueles com menos de oito anos de estudo. Assim, o MEC apoiou as Instituições de ensino da EJA, entretanto, não ampliou os recursos, repassando novamente para esses alunos, valores inferiores em relação aos alunos do Ensino Fundamental obrigatório.

Novamente, jovens e adultos foram diferenciados pelo nível educacional e a classe econômica para fins de recebimento de recursos públicos. Agravando a situação, ainda houve a criação do IFEJA. A promessa de uma educação igualitária constava apenas em Lei e discursos calorosos, mas a sua realidade estava longínqua.

No ano de 2005 foi instituído o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), o qual tinha entre outros

objetivos, incluir os jovens da faixa etária de 18 a 24 anos, que já detinham uma escolaridade superior a 4ª série (5º ano), mas que não haviam concluído o Ensino Fundamental e também não apresentavam vínculo empregatício. Além das aulas regulares, o Programa ofertava curso de informática, projetos com a comunidade e também cursos profissionalizantes. Por conseguinte, esse Programa foi reformulado, tendo acrescido em seu nome o PROJOVEM Urbano e posteriormente o PROJOVEM Campo (CARVALHO, 2011). Para Gaspar (2019, p. 6-7):

[...] o protagonismo juvenil emerge como mais um conceito que tira a responsabilidade do Estado na criação de empregos, haja vista que o Projovem Urbano fornece a certificação profissional sem encaminhar para o mercado de trabalho, deixando o trabalhador a própria sorte.

Compreendemos, portanto, que esses Programas eram focalizados em uma educação profissional, de formação inicial, que visava o preparo do aluno para uma competição 'igualitária' no mercado de trabalho. Porém, suas bases formadoras eram insuficientes, visto que, segundo o Parecer CNE⁷/CEB nº 18/2008 eram destinados a esse programa 2.000 horas, em que 1.560 dessas eram presenciais (Formação Básica: 1.092 horas; Qualificação Profissional: 390 horas; Participação Cidadã: 78 horas) e 444 horas não presenciais, cumpridas em 18 meses. Quanto à matriz curricular, esta era composta por Matemática e Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências humanas, Participação cidadã e Qualificação profissional (BRASIL, 2008).

Inserido na Qualificação Profissional, encontramos os Arcos Ocupacionais, entre eles, Administração, Alimentação, Construção e Reparos, Saúde, Telemática, entre outros, que eram escolhidos pelos próprios Estados, de acordo com a sua necessidade, podendo cada Estado ofertar até 04 Arcos.

Dessa forma, outro quesito embaraçoso do Parecer CNE/CEB nº 18/2008, é que este descrevia que o aluno teria por meio do curso “devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às vocações dos jovens, quanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais” (p. 5). Isto é, caso a escolha de interesse e vocação do aluno não fosse oferecida, este era obrigado a acatar a escolha do Estado ou desistir do Programa.

Além disso, cabe ressaltar que as horas dedicadas à Qualificação Profissional não eram suficientes para uma competição justa e equilibrada com os demais

⁷ CNE - Conselho Nacional de Educação/ CEB – Câmara de Educação Básica.

indivíduos da sociedade, que obtiveram maiores e melhores formações, aparentando novamente, uma EJA forjada e compensatória.

No mesmo ano, outro programa foi instaurado pelo governo, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Como o próprio nome salienta, esse Programa estaria voltado para a educação profissional. Nesse intento, o Programa foi vinculado a Centros Federais de Educação Tecnológica, hoje denominados Institutos Federais, e também vinculado às Escolas Técnicas, Agro técnicas, ligadas às Universidades Federais (CARVALHO, 2011).

Entretanto, alguns docentes das Instituições de Ensino Federal não apresentavam formação para atender o público jovem e adulto, acarretando problemas tanto para o aluno, que sentia dificuldade em acompanhar o ritmo do professor, quanto ao docente que não encontrava uma metodologia apta para contribuir com um ensino de qualidade, característica cerne dos Institutos Federais, levando a um elevado índice de evasão escolar (FARIA; ASSIS, 2014).

Assim, o Programa que visava a atender ao público EJA integrado à educação Profissional, encontrou impasses em sua concretização, pois não houve prévia capacitação docente para essa atuação, limitando o ensino, bem como a aprendizagem. Além disso, minimamente deveria ter considerado o perfil generalista construído desses jovens e adultos, os quais em sua maioria, retornam para a sala de aula após longo tempo fora da escola, sem ritmo escolar e na maioria das vezes, trabalhadores no contraturno, não sendo possível uma dedicação integral e significativa para a aprendizagem. Ademais, os recursos financeiros para isso eram escassos, comprometendo o desempenho efetivo dessas ações.

Em 2006, o FUNDEF é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB instaurado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e convertido na Lei nº 11.494 de 2007. O FUNDEB é constituído em quase sua totalidade de recursos provenientes dos impostos recolhidos pelos estados brasileiros e uma parcela dos recursos da União.

A mudança ocorrida em relação ao FUNDEF foi a questão da inclusão da distribuição dos recursos para todos os níveis da Educação Básica, ou seja, contabilizando os alunos da EJA.

Nesse viés, agora com a integração do aluno EJA juntamente ao FUNDEB, mesmo que ainda não de forma igualitária com os demais alunos, junto à criação de alguns programas, os índices de matrículas na modalidade de Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio, aumentaram, como demonstra a Tabela 4:

Tabela 4: Matrículas na EJA – 2003 a 2010

Ano	Total de Matrículas E. F. Fase II	Total de Matrículas – E. M.
2003	1.764.869	980.743
2004	1.866.192	1.157.593
2005	1.906.976	1.223.859
2006	2.029.153	1.345.165
2007	2.206.153	1.608.559
2008	2.164.187	1.635.245
2009	2.055.286	1.547.275
2010	1.922.907	1.388.852

Fonte: Dados adaptados do INEP, 2003 a 2010.

Em relação aos dados acima apresentados, percebe-se que no Ensino Fundamental – Fase II houve crescimento no contingente de matrículas no período de 2003 a 2007, apresentando uma acentuada queda nos anos seguintes, referentes a 2008, 2009 e 2010. Traçando um percentual do ano de 2007 para 2010, encontramos um decréscimo de 12,83% no número de matrículas. Já no Ensino Médio houve um crescimento nas matrículas no período compreendido de 2003 a 2008 e posteriormente o declínio em 2009 e 2010.

É necessário destacar, que esses números indicam apenas as matrículas do ensino presencial e não integram os estudantes da Educação Especial, Educação Profissional e do PROJOVEM, portanto, estão sendo considerados nessa Tabela 3, apenas os jovens e adultos matriculados no Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio - EJA. Supõe-se que essa instabilidade em relação ao número de matrículas, esteja atrelada com a conclusão do ensino básico por parte de uma parcela dos estudantes e, a uma possível evasão escolar, a qual é comum, nas salas da EJA, além de Programas frágeis. Segundo o MEC:

[...] apesar dos avanços, as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de construir um sistema educacional

que melhore a qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais (BRASIL, 2009, p. 17).

Essa inferência foi descrita no Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA. Deste modo, ficou explícito que apesar das ações criadas pelos governos ao longo dos anos, a EJA continuava demonstrando carências e fragilidades, indicando um sistema educacional despreparado para essa modalidade.

Outro dado a ser destacado em relação às matrículas é a veracidade dos dados levantados pelo Censo Escolar (2008), o qual indicou duplicidade de alunos contabilizados, em especial na EJA:

Publicado no *Diário Oficial da União* desta quinta-feira, 10, o resultado do Educacenso 2007 muda a coleta de dados da educação básica. Com a informação individualizada por aluno, foi possível identificar os equívocos de preenchimento, como a duplicidade de alunos, uma das explicações para a queda de matrículas. Em 2006, havia 55,9 milhões de estudantes na educação básica. Em 2007, o número caiu para 52,9 milhões. A dupla contagem aparece, por exemplo, na educação de jovens e adultos (EJA), que em alguns estados e municípios era contada por disciplina. Se o aluno se matriculasse em duas disciplinas, ele aparecia duas vezes no censo. “O Educacenso corrigiu isso”, explicou o ministro da Educação (BRASIL, 2008, s. p).

Tais indícios, levam a refletir em toda a conjuntura da educação brasileira diante do caos na coleta do censo escolar. Pois, não são apenas dados errôneos contabilizados e divulgados pelo próprio governo, mas uma série de questões que envolvem esse paradigma, entre elas, o financiamento de programas educacionais, a demanda de escolas, de contratação de professores, da compra de livros didáticos, que resultam em um índice elevado para os cofres públicos. Não obstante, cabe-nos também refletir a posição das escolas diante do recebimento de financiamento, para uma demanda distinta daquela contabilizada pelo próprio Estado e município.

A partir da Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010, o então presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos em relação a sua oferta à distância. De acordo com o Artigo 9º da Resolução:

Art. 9º Os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, como reconhecimento do ambiente virtual como espaço de aprendizagem, serão restritos ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com as seguintes características: I - a duração mínima dos cursos de EJA, desenvolvidos por meio da EAD, será de 1.600 (mil e seiscentas) horas, nos

anos finais do Ensino Fundamental, e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio; II - a idade mínima para o desenvolvimento da EJA com mediação da EAD será a mesma estabelecida para a EJA presencial: 15 (quinze) anos completos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio [...] (BRASIL, 2010, s. p).

Dessa forma, as Diretrizes abriram possibilidades de a EJA ser oferecida à distância nos níveis de Ensino Fundamental – Fase II e Médio o que levou a reflexão sobre a qualidade desses cursos, visto que, já na forma presencial são apresentados com inúmeras divergências, desde a sua política, material pedagógico, formação do professor, metodologias entre outros. Ademais, cabe indagarmos se o público EJA teria condições socioeconômicas para a concretização dessas aulas.

Além disso, em 2010 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi autorizado pelo MEC a expedir o certificado de conclusão do Ensino Médio para jovens e adultos acima de 18 anos, válido também para as pessoas que nunca estudaram. Para isso, o indivíduo precisaria atingir 400 pontos nas disciplinas e 500 pontos na redação (GUIA DO ESTUDANTE, 2010).

Nessa perspectiva, a política de equidade que era apresentada pelo governo se mostrava contraditória, pois os indivíduos que não apresentavam condições suficientes de estudo deveriam realizar o mesmo nível de prova que os estudantes do Ensino Médio obrigatório (os quais eram o alvo), que estavam em contato com o conhecimento científico há no mínimo três anos. Nesse intento, salienta-se o ensino compensatório, a busca pela diminuição dos índices alarmantes relativos à ausência de políticas efetivas nesse campo.

Em 2011, Dilma Vana Rousseff assumiu a liderança do país constituindo um marco na história política brasileira, visto que, era a primeira mulher a vencer as eleições presidenciais, sendo reeleita em 2015. Do mesmo partido do governo anterior, a Presidente buscou dar continuidade aos programas já instaurados na outra gestão, porém logo no início de seu mandato, o país adentrou em uma crise econômica, necessitando de cortes financeiros no orçamento público (LEITE, 2015).

Uma das mudanças educacionais ocorridas neste governo (2011/2016), foi o acréscimo da palavra *Inclusão* ao nome da SECAD, tornando-se SECADI, ampliando a visão para a inclusão no ensino das pessoas com alguma deficiência.

No mesmo ano, a Presidente instaurou no país o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional (PEESP), consistindo na ampliação da educação aos jovens e adultos reclusos. A iniciativa do PEESP e dos demais programas para a EJA

representavam bons índices, principalmente em relação à redução do analfabetismo (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

Indubitavelmente, o ensino científico para as pessoas reclusas foi um aspecto valoroso, visto que, durante a permanência desses indivíduos na prisão, houve a preocupação e a intervenção no processo de reabilitá-lo e prepará-lo para o futuro mercado de trabalho, oportunizando a saída da criminalidade.

Ainda em 2011, o governo implantou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) de acordo com a Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011. Esse Programa visava a propagação da oferta da educação Profissional e Tecnológica em nível médio presencial e à distância, tendo como público os estudantes do Ensino Médio obrigatório das escolas públicas, bolsistas integrais de instituições privadas, alunos EJA, indivíduos beneficiados por programas federais e trabalhadores (BRASIL, 2011).

Em 2013, o MEC lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, prevista já na Lei 9.394/96. O documento, entre outros quesitos, teve como meta realizar os objetivos descritos na LDB de 1996 e Constituição Federal de 1988, orientando para uma formação básica comum nacional para os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de aguçar a reflexão crítica quanto à elaboração, realização e avaliação dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola e proporcionar orientação quanto à formação inicial e continuada dos profissionais integrantes da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Como prevê as Diretrizes, a EJA integrante da Educação Básica, também usufruiria de tais objetivos, porém voltada a atender o seu público alvo – jovens, adultos e idosos. Para isso, os Estados deveriam reformular seus documentos normativos para a modalidade, principalmente padronizando a formação comum desses indivíduos, o que não ocorreria de imediato, mas sim a longo prazo mediante discussões entre os seus representantes.

Por outro lado, para os alunos da EJA que desejassem uma rápida certificação, sem a necessária participação em sala de aula, o ENEM continuava emitindo a certificação da educação Básica, sendo que ao final de 2013, o INEP (2013) apontou que 784.830 pessoas se inscreveram para a obtenção do certificado, entretanto, apenas 60.320 desses atingiram a pontuação mínima para isso, ou seja, aproximadamente 7,6% do total de inscritos.

Os baixos índices alcançados demonstravam apenas uma realidade já aguardada, em que indivíduos com pouco ou nenhum contato com o conhecimento científico, poderiam realizar uma avaliação média específica de outro público alvo- os alunos do Ensino Médio obrigatório, tornando-se algo extremamente insano. Porém, a ânsia por extinguir índices, cada dia menores de alunos, sem a conclusão do ensino básico era maior, perdurando os exames de certificação, muito semelhantes aos exames supletivos característicos da modalidade EJA.

Em 2014, foi aprovado sob a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 o novo Plano Nacional de Educação em vigência por dez anos, vindo a findar-se, portanto, em 2024. Entre as diretrizes do Plano, encontrava-se o fim do analfabetismo, a melhoria na qualidade da educação, a superação das desigualdades, a universalização do atendimento das escolas, entre outros (BRASIL, 2014).

Ao que parece, as metas do PNE sempre foram listadas como objetivos dos governos anteriores, porém, nunca houve sucesso em sua totalidade e isso pode estar atrelado a diversos fatores, entre eles a vasta extensão territorial, a necessidade de amplo investimento financeiro e esforços políticos, dependendo também do objeto central de cada governo.

Em 2015 iniciaram os diálogos para implantar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação Básica, prescritas também na DCN de 2013, reavivando intensas discussões sobre o assunto. Isso porque, a BNCC tinha como propósito nortear e elaborar uma única organização, desenvolvimento e avaliação em todas as escolas brasileiras, tendo em comum as grandes áreas de conhecimento, porém deixando espaço para integrar os assuntos pertinentes a cada região brasileira (LEITE, 2015), buscando assim, um ensino igualitário entre os entes federados.

No ano de 2016, com os índices da certificação do Ensino Médio em baixa por meio do ENEM, o Ministro Mercadante confirmou em uma de suas entrevistas que “O Enem é muito pesado para quem está só se certificando” (GUIA DO ESTUDANTE, 2016). Essa constatação tardia, só revelou aquilo que já era previsto, ou seja, os estudantes que almejavam a certificação não estavam preparados cientificamente para a realização da mesma prova que os demais alunos frequentadores do Ensino Médio obrigatório. Tal fator, levou o MEC a repensar na expedição de certificação do Ensino Médio.

Apesar de tantas mudanças, muitos alunos continuavam frequentando as salas da EJA, como demonstra a Tabela 5:

Tabela 5: Matrículas na EJA – 2011 a 2018

Ano	Total de Matrículas E. F. Fase II	Total de Matrículas – E. M.
2011	1.722.697	1.322.422
2012	1.618.587	1.309.871
2013	1.551.438	1.283.609
2014	1.451.627	1.265.911
2015	1.367.823	1.269.984
2016	1.356.141	1.341.841
2017	2.172.904	1.425.812
2018	2.108.155	1.437.833

Fonte: Dados adaptados do INEP, 2011 a 2019.

Os dados correspondentes aos anos de 2011 a 2016, remetem-se a EJA presencial, sem contabilizar a EJA na Educação Especial e Educação Profissional. Somente a EJA no Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio. Observando os índices do Ensino Fundamental – Fase II, constata-se que do ano de 2011 a 2016, a EJA apresentou queda em suas matrículas. Essa estatística corrobora com a queda nos índices dos Anos Iniciais, a qual esteve em declive de 2011 a 2016 (INEP, 2017).

Por outro lado, uma diferença quanto ao levantamento dos dados das matrículas foi encontrada nos relatórios emitidos e divulgados pelo governo, sendo alguns deles divergentes com as planilhas encontradas no sítio eletrônico do INEP.

Ademais, no segundo mandato do governo Dilma e Temer, o presidente da Câmara de Educação Básica, em suas atribuições aprovou a Resolução nº 1 de fevereiro de 2016, referindo-se às Diretrizes Operacionais Nacionais, autorizando o credenciamento e a oferta de cursos à distância nos níveis de Ensino Médio, Profissionalizante e também da EJA, em colaboração com os sistemas de ensino. Porém, como anteriormente mencionado, a EJA EaD já havia sido instituída em 2010.

De acordo com os dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o Censo Escolar na modalidade EaD revelou informações pertinentes à modalidade EJA para o Ensino Fundamental, sendo representado na Tabela a seguir:

Tabela 6: Número de cursos EaD na EJA Ensino Fundamental (2015/2018)

Cursos semipresenciais EaD	
Ano	Nº. de cursos
2015	254
2016	11
2017	115
2018	110
Cursos totalmente EaD	
2015	17
2016	19
2017	76
2018	08

Fonte: ABED, 2019.

Analisando os cursos semipresenciais ofertantes da EJA - Ensino Fundamental, percebemos um declínio na quantidade de cursos no decorrer dos anos, porém, ainda assim, era um número expressivo de oportunidades em realizar a conclusão do ensino básico em EaD, conquistando milhares de jovens e adultos todos os anos.

O número total de alunos matriculados na EJA EaD - Ensino Fundamental na esfera pública e privada se constituiu em dois formatos, cursos Semipresenciais e totalmente a distância, caracterizando os seguintes dados:

Tabela 7: Matrículas EJA EaD no Ensino Fundamental

ANO	Matriculados em cursos Semipresenciais	Matriculados em cursos totalmente a distância
2015	15.829 alunos	21.327 alunos
2016	8.882 alunos	19.641 alunos
2017	21.322 alunos	7.911 alunos
2018	29.273 alunos	322 alunos

Fonte: ABED, 2019.

O número de alunos matriculados em cada um dos níveis (semipresencial e totalmente EaD) são exorbitantes, além disso, muitos cursos são oferecidos por Instituições Privadas sendo necessário custear com uma mensalidade e apresentar aparato tecnológico moderado para o seu acesso e realização das aulas. Sem

adentrar no mérito da diferenciação entre modalidade presencial e a distância, vantagens e desvantagens, nível de qualidade, permanece a indagação: quais fatores influenciam na *opção pela EJA a distância, por vezes paga, ao invés da pública presencial?* Certamente, um dilema a ser desvelado.

Em 2016, o país também presenciava o ápice da crise política e econômica, acarretando o impeachment da presidente Dilma, no dia 31 de agosto de 2016. Posteriormente ao ato, o vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia, assumiu a gestão do país até o dia 31 de dezembro de 2018. De acordo com Melo e Sousa (2017), o governo de Michel Temer iniciou cortes de financiamentos voltados à educação e extinguiu secretarias vinculadas ao Ministério da Educação, demitindo servidores do CNE, incitando, na opinião de alguns, a privatização do ensino brasileiro. Outro aspecto em destaque nesse governo foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal referente ao orçamento da União, limitando as despesas primárias a diversos setores públicos, incluindo a Educação (BRASIL, 2016).

Durante a presidência, Temer reformulou por meio da Lei nº 13.415/2017 a LDB, promovendo a reforma do Ensino Médio, ampliando a carga horária do aluno na escola de 800 horas para 1000 horas anuais. Ademais, nesse governo foi criada a tão especulada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo importantes mudanças para os currículos das escolas, justificada na intenção de promover um ensino mais qualificado (BRASIL, 2019). A BNCC será discutida no Capítulo 2 da Tese.

Outra decisão realizada pelo governo, foi a extinção do certificado de conclusão do Ensino Médio pelo ENEM, tendo em vista os dados estatísticos divulgados pelo INEP nos anos anteriores. Dessa forma, o MEC deliberou que o certificado passaria a ser de responsabilidade apenas do ENCCEJA, exame nacional já realizado desde 2002, o qual então, passou a certificar alunos acima de 15 anos para o Ensino Fundamental e alunos maiores de 18 anos para o Ensino Médio.

Além disso, no ano de 2017, as matrículas para a EJA sofreram alterações em seu formato de apresentação pelo INEP, sendo que não houve mais a distinção entre Fase I (Anos Iniciais) e Fase II do Ensino Fundamental, demonstrando apenas a sua totalidade, não havendo possibilidade de uma contagem precisa para Ensino Fundamental – Fase II, dificultando uma análise criteriosa quanto ao aspecto

discutido. As matrículas tanto no Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, demonstraram progressão se comparadas com os anos anteriores (2010 a 2016).

Ao analisar os dados do IBGE, aferidos em 2018, constatou-se que 11,5 milhões de pessoas ainda não sabiam ler e escrever, contribuindo para a elevada estatística de analfabetismo. Porquanto, o IBGE apontou que houve uma redução na taxa de analfabetismo entre os indivíduos que apresentavam 15 anos ou mais, sendo que no ano de 2016 havia 7,2% de analfabetos no país, caindo a taxa em 2017 para 7,0%. Todavia, a proposta do PNE era de reduzir o analfabetismo até o índice de 6,5% ainda no ano de 2015. As regiões norte e nordeste foram as que representam o maior contingente de analfabetos e as duas regiões que não alcançaram a proposta de 6,5% estipulada pelo governo (IBGE, 2018).

Nesta perspectiva, considerando que o governo federal, estadual e municipal apresentaram programas e ações voltadas especialmente para as regiões norte e nordeste do país, cabe indagarmos *por quais motivos estas ações e programas não alcançaram êxito?*

É possível supormos que o ensino não contemplou todas as pessoas de forma exequível, mas alcançou novamente apenas uma pequena parcela da população integrante dessas regiões, padecendo as comunidades longínquas, por vezes, isoladas geograficamente, para as quais não houve aparato escolar suficiente.

Ademais, o perfil dos Programas e ações desenvolvidos para o público EJA são por vezes questionáveis, isto porque se configuram em um ensino rápido (provocando a reflexão sobre a qualidade desse ensino e não somente a emissão de certificados), de característica voltada para a educação profissional, desenvolvidos em grandes centros urbanos com maior contingente populacional sem escolaridade, entre outros. Por essas e outras razões, as ações governamentais, em especial a do MEC e a dos Estados, deveriam ser repensadas e reavaliadas, com prioridade nos locais mais isolados.

Em outubro de 2018, foi eleito o Presidente Jair Messias Bolsonaro, o qual está em exercício desde o dia 1 de janeiro de 2019. Logo após o início do seu mandato, no dia 2 de janeiro de 2019, foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto n.º 9.465, descrevendo mudanças no sistema educacional referente à organização e

finalidades de algumas secretarias integrantes do MEC, sendo assinado pelo então Presidente e pelo Ministro da Educação daquele período, Ricardo Vélez Rodríguez⁸.

O Decreto trouxe como alterações a SECADI, a qual foi extinta, sendo criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) destinada a atender a educação do campo, educação especial, povos indígenas e quilombolas. Além dessa Secretaria, também houve a criação da Secretaria de Alfabetização (SEALF), assim intitulada, responsável por esse nível de aprendizagem em todo território nacional, independente da idade do indivíduo (MEC, 2019).

Assim, após a publicação do Decreto, a EJA passou a ser regida pela Secretaria de Educação Básica (SEB), a qual é responsável em coordenar as ações dos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio obrigatórios em consonância com os Estados e municípios, dispondo também da competência para coordenar e implantar ações para a EJA (MEC, 2019).

Em abril de 2019 foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA) por meio do Decreto nº 9.765, visando à elevação da qualidade da alfabetização no país, apresentando como prioridade as crianças da primeira infância até o 2º ano do Ensino Fundamental-Anos Iniciais e de caráter complementar, alunos jovens e adultos desvalidos desse nível de ensino (MEC, 2019).

Após 3 meses, em julho de 2019, o governo lançou o Compromisso Nacional pela Educação Básica, junto aos parceiros do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Udime), almejando tornar o Brasil uma referência educacional na América Latina até o ano de 2030. Nesse viés, várias propostas foram lançadas nos níveis de ensino competentes à Educação Básica, porém nenhuma delas com foco específico para a EJA (MEC, 2019).

Buscando implantar a PNA, em agosto de 2019 o MEC promoveu o lançamento do Caderno da Política Nacional de Alfabetização, contendo entre outros aspectos, os objetivos, as diretrizes e o público-alvo. Em relação à EJA, o Caderno explicitou em apenas uma lauda a necessidade de uma metodologia e materiais didáticos específicos para esse público, visto que, apresentam conhecimentos prévios, apresentando perfis distintos das crianças (MEC, 2019).

⁸ Ministro do MEC durante o período de 01 de janeiro de 2019 a 09 de abril de 2019. Foi substituído por **Abraham Weintraub**.

No início do ano de 2020, foram divulgadas as estatísticas relacionadas às matrículas da Educação Básica relativas ao ano de 2019. No que diz respeito à EJA, o relatório novamente não apresentou a distinção entre as Fases I e II, dessa forma os dados totalizaram em 1.937.583 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 1.336.085 matriculados no Ensino Médio (INEP, 2020).

Observou-se, então, que o número de matrículas diminuiu em relação ao ano de 2018. Uma hipótese para justificar a diminuição de tais números, estaria atrelada à dissolução da SECADI logo no início do governo e a falta de ações concretas para esse público, deixando os atores dessa modalidade em meio obscuro.

Para o ano de 2020, alguns programas voltados para a EJA estão sendo disponibilizados pelo MEC, são eles: Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA), que objetiva ampliar o número de matrículas na modalidade, em especial, dos egressos do PBA, quilombolas, indígenas, detentos, população do campo, visando a permanência e a qualificação desse público, junto a entidades federadas. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional (PROEJA) é outro programa que almeja ofertar no mínimo 25% de matrículas da EJA nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, integrado à Educação Profissional, contando com a parceria de 12 Institutos Federais. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), nas modalidades PROJOVEM Urbano e PROJOVEM Campo-Saberes da Terra, buscam a integração dos jovens entre 15 a 29 anos no sistema educacional, primando por sua qualificação profissional. Atualmente estão passando por avaliação os materiais utilizados pelos programas.

Entretanto, o ano de 2020 foi acometido por uma enxurrada de incertezas não apenas para o Brasil, mas para os demais países do mundo, ocasionadas pela pandemia provocada pelo *coronavírus 2* (SARS-CoV 2) denominado COVID-19, o qual já infectou mais de 42 milhões de pessoas pelo mundo (até o presente momento, 02 de dezembro de 2020), provocando mais de 1 milhão de mortes (WORLDMETERS, 2020).

Em meados de Março/2020 quando surgiram os primeiros casos no Brasil, o governo Federal aplicou algumas medidas em relação à educação, suspendendo as aulas presenciais de Institutos e Universidades Federais, bem como assinando a Medida Provisória 934, de 1º de abril de 2020, retirando em caráter excepcional e

emergencial a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos da educação Básica e Superior (MEC, 2020).

No entanto, segundo a referida Medida fazia-se necessário o cumprimento da carga horária anual mínima dos níveis de ensino (800 horas), sendo estas desempenhadas conforme a determinação de cada sistema de ensino, bem como Estado e município. Nesse intento, os Estados emitiram decretos aos seus municípios quanto à suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado, com o intuito de conter o contágio pelo COVID-19, buscando por meio de diversas alternativas garantir a continuação do ensino e da aprendizagem no cotidiano de cada aluno. Indubitavelmente, a pandemia gerou um caos nacional, provocando uma intensa crise socioeconômica. Em meio ao cenário caótico, de incertezas, de buscas por orientações concisas, no dia 18 de junho de 2020 o Ministro da Educação - Abraham Weintraub foi exonerado do cargo.

No entanto, o governo Bolsonaro buscou rapidamente pôr um novo Ministro para a pasta educacional, nomeando no dia 25 de junho de 2020, Carlos Alberto Decotelli da Silva, o qual apresentava um currículo denso, além de participações anteriores no governo Federal. Entretanto, após a sua nomeação surgiram indícios de que o mesmo havia fraudado o próprio currículo, o que foi imediatamente comprovado pelos órgãos competentes, obrigando o então Presidente, a desfazer a nomeação por meio do Decreto de 30 de junho de 2020 no Diário Oficial da União. Sendo assim, Antônio Paulo Vogel de Medeiros assumiu como Ministro Interino da Educação, podendo atuar pelo período de três meses (Diário Oficial). No dia 10 de julho de 2020, é nomeado o novo Ministro da Educação – o Professor Doutor Milton Ribeiro, o qual proferiu que estabelecerá diálogo entre educadores e docentes.

Compreende-se que as mudanças de Ministros são por vezes, necessárias, o que também ocorreu nas demais gestões do governo Federal. Entretanto, as trocas recorrentes em meio a uma situação calamitosa da saúde pública nacional, causou a frustração de muitos docentes e representantes educacionais, pois apesar da autonomia concedida aos Estados e municípios, estes se orientam principalmente com embasamento nas Medidas e Decretos Federais.

Diante dessa breve exposição dos dados referentes aos aspectos que moldam a EJA no âmbito nacional, às políticas envolvendo a modalidade, bem como à organização e à realização da EJA, notou-se a fragilidade com que esse conjunto de

ações vêm sendo desenvolvido, isto é, programas e projetos sendo interrompidos, descontinuados, carecendo de sustentação (MACHADO, 2006). De acordo com Moura (2006, p. 5):

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados.

Sendo assim, essa configuração destoante vivida pelo processo de implementação da EJA, comprometeu o ensino e a aprendizagem dos envolvidos na modalidade durante muitos anos, implicando em resultados negativos relacionados principalmente à formação dos professores, da qualidade do ensino e da infraestrutura para os sujeitos envolvidos.

Para Estevam (2010), as mudanças de governo originam muitas vezes, a discussão da continuidade ou descontinuidade de programas e projetos, isto é, na transição dos gestores, muitos programas ficam à mercê, ou até mesmo sucumbem por não serem considerados importantes. Nesse contexto, os alunos e professores são os sujeitos atingidos diretamente, provocando em muitos casos a desistência de ambos, levando à falência dos programas.

Apesar do aparato tecnológico e modernização (em partes) no setor público, verificou-se que durante as décadas de 1980, 1990, 2000 e 2010, as políticas e organização da EJA no Brasil se mostraram de forma insuficiente, ocorrendo a fragmentação de programas, ou apenas a mudança de nome conforme a nova gestão, desperdício dos recursos públicos, má qualidade de ensino, uma educação forjada com vistas na emissão de certificação da conclusão do ensino básico, ou melhor, da “alfabetização”, almejando a diminuição nos índices vexatórios.

Esse cenário denota o reflexo do passado conturbado da EJA, quando ainda no período do Brasil Colônia foi suprimida pelos governos, configurando-se em um ensino compensatório, com exames supletivos e de pouca qualificação.

Porém a ação renovadora da EJA ainda encontra-se enrijecida em meio ao ensino compensatório, o qual permanece enraizado na modalidade, isto porque os governos insistem em avaliações como ENCCEJA, programas de pouca qualidade e ainda na possibilidade de um ensino a distância, o qual, cabe destacar, que está em

ascendência no país, por parte de várias instituições de ensino, principalmente as privadas, as quais obtêm rentabilidade e proporcionam o certificado de conclusão da Educação Básica em poucos meses.

Apesar de alguns avanços a partir do período pós-ditadura (1985), percebemos que a modalidade ainda carece de políticas e ações que realmente sejam comprometidas com o real objetivo da EJA, em proporcionar uma função reparadora e equalizadora.

Como dizem os autores Rummert e Ventura (2007, p. 33) é “[...] uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento”. Isto é, oferecer módulos rápidos, ou exames avaliativos que demonstrem o mínimo de conhecimento científico, sem haver preocupações com a construção crítica sobre tais ensinamentos, bem como a participação crítica e reflexiva desses indivíduos na sociedade.

Nesse sentido, observando o contexto atual da educação de jovens e adultos brasileiros, indagamos quais seriam as mudanças que ajudariam a alavancar esse cenário. Indubitavelmente essas seriam inúmeras, envolvendo para além do campo educacional, as esferas política, econômica, ambiental, da saúde, segurança, entre outras. Isto indica, que o Brasil se encontra em colapso e está distante de cumprir o Art. 6º⁹ da Constituição Federal (1988).

No entanto, idealizando tempos luzentes para a EJA, traçamos algumas alterações para uma possível ascensão da modalidade.

Inicialmente, conforme preza a Constituição Federal de 1988, para haver uma sociedade justa e igualitária, seria indispensável o acesso à educação em todo o território nacional, isto é, a partir de parcerias entre governo Federal, Estadual e Municipal, desenvolver estratégias para vincular todo cidadão à escola de qualidade, independente da proporção geográfica, social ou econômica em que o indivíduo se encontra. Para isso, poderia ser realizado um mapeamento das áreas mais afastadas dos grandes centros urbanos, verificando as condições locais e assim, como ofertar o ensino EJA.

⁹ “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Caberia ao governo Federal, fiscalizar os próprios Programas e ações voltados para a EJA, quanto a sua real e efetiva promoção, além de incentivar a oferta pública e presencial dessa modalidade em todos os estados, extinguindo a EJA EaD - pois essa é um regresso ao século XX; reestruturar a organização e sistematização da EJA; criar documentos de normatização nacionais próprios da modalidade, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, além de participar com o financiamento público para a ocorrência e permanência desses estudos.

Refletindo sobre a EJA e sua descentralização promovida da União para os Estados, seria oportuno que o último, com base nas normatizações e documentos nacionais para a modalidade, formulasse/reformulasse o próprio Currículo, analisando a BNCC (2017) e os conteúdos relativos ao seu contexto regional, para assim selecionar o livro didático condizente com a própria cultura, assim, o livro não seria de caráter generalista e pouco utilizado.

Ademais, o ENCCEJA deveria ser extinto, pois se o indivíduo por diversos motivos não conseguiu cursar o ensino Fundamental e Médio obrigatório, conseqüentemente ele não apresentará embasamento científico suficiente para acessar o mercado de trabalho, para vivência crítica e autônoma, ou para níveis de ensino posteriores, sendo necessária uma aprendizagem significativa, de qualidade, obtida por meio da modalidade EJA. Dessa forma, seria responsabilidade de cada disciplina escolar a aprovação ou reprovação do aluno, até a conclusão do ensino básico.

Refletimos que a uniformidade quanto aos profissionais capacitados para a modalidade, as legislações, as normatizações para o funcionamento da EJA e a organização política inserida nos Estados, geraria maior estabilidade nos estudos. Além disso, o controle quanto às matrículas de alunos e à quantidade de livros didáticos confeccionados e distribuídos seria melhor fiscalizado pelos órgãos competentes de cada Estado, podendo acarretar na diminuição de custos e desperdícios.

Dessa forma, acreditamos que a União, os Estados e Municípios necessitam de diálogo constante e ações conjuntas para estabelecer uma voz uníssona quanto à modalidade. Discursos calorosos desacompanhados de ações pertinentes, tendem a continuar vazios e sem relevância, espalhando mera utopia entre alguns. Enquanto permanecer a ilusão de um ensino de qualidade e de política de boas ações, a EJA

aos poucos vai sucumbindo e com ela, os indivíduos que almejam por melhor qualidade de vida, melhor emprego e mais oportunidades.

CAPÍTULO 2

OS ASPECTOS INERENTES À SISTEMATIZAÇÃO DA MODALIDADE EJA NO BRASIL COM DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

O presente capítulo consiste em abordagens sobre as normas estabelecidas para o funcionamento da EJA, ou seja, as orientações curriculares do sistema educacional brasileiro que regem a modalidade de ensino, bem como, quem são os personagens que a compõe, seus alunos, professores e gestores escolares.

Sendo assim, almejamos a partir dos dados bibliográficos compilados, apresentados e discutidos, incitar a reflexão crítica quanto ao contexto educacional em que a EJA está imersa e estabelecer contrapontos com os dados que serão apresentados no Capítulo 4.

2.1- As normativas curriculares para o sistema educacional direcionado aos jovens e adultos no âmbito Federal

Nessa primeira sessão, o diálogo envolve as normativas prescritas para a EJA, dando enfoque nas bases legais estabelecidas para essa modalidade de educação, perpassando pelo Parecer CNE/CEB 11/2000, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as do Estado do Paraná¹⁰, Proposta Curricular Nacional (PCN), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Inicia-se a reflexão de uma forma cronológica, destacando alguns aspectos sobre o Parecer CNE/CEB 11/2000 fomentado em especial para a EJA, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

Nesses limiares, ainda no ano 2000, houve a homologação do Parecer do CNE em consonância com a CEB, Parecer CNE/CEB 11/2000, que propunha as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, tendo como relator Carlos Roberto Jamil Cury. Na ocasião, muitos pontos foram abordados e descritos no documento, servindo como embasamento para as normativas posteriores.

¹⁰ A discussão envolverá o Paraná, pois a coleta de dados a campo foi realizada em Cascavel, cidade pertencente ao referido estado. Dessa forma, existe a necessidade de uma abordagem sobre as normativas específicas.

O Parecer contém muitos aspectos enriquecedores, os quais idealizaram uma EJA de função reparadora e não compensatória: “Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento” (BRASIL, 2000a, p. 7). Assim, o Parecer busca construir outras perspectivas quanto ao ensino da EJA, considerando o seu histórico de *viés* compensatório e desigual.

Entretanto, como analisado no capítulo anterior, as ações desenvolvidas no cenário da EJA ainda denotam um ensino compensatório de caráter aligeirado, proporcionando uma aprendizagem basilar e insuficiente para se tornar igualitária, contrapondo as descrições do Parecer 11/2000. Ademais, na pauta descritiva do documento, encontra-se a forma de avaliação e certificação dos alunos EJA, sendo essa prescrita conforme a LDB/1996, ocorrendo os exames de certificação para alunos de 15 anos ou mais de idade, bem como o seu ingresso na modalidade. Atrelado a isso, o Parecer incita a oportunidade de oferecer a EJA a Distância, o que segundo o documento seria oportuno, visto que essa forma, oferece um ensino de qualidade, com informações rápidas, podendo ser ofertado de diversas maneiras (BRASIL, 2000a).

Refletindo sobre esses pressupostos, inferimos que “informações rápidas” não condizem com “um ensino de qualidade”, mas ao contrário, proporciona apenas um ensino desqualificado, com vistas à certificação, oferecido por diversos meios, inclusive à distância. Cabe ressaltar, que de forma geral, os jovens e adultos educandos da EJA pertencem ao grupo social e econômico de renda mínima, sendo o meio tecnológico um aspecto desafiador, portanto as aulas EaD, talvez seria de difícil acessibilidade.

Outro fator a ser notado no documento, é o da formação dos professores para a EJA: “Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000a, p. 56). Destacamos aqui, a “complexidade diferencial” como um arcabouço de elementos que sinalizam a distinção dessa modalidade para com as outras no meio educacional. Entre eles, a escassez de recursos financeiros destinados aos alunos EJA, um ensino aligeirado se comparado com outras modalidades, etapas e níveis, materiais pedagógicos distantes da realidade do educando, o perfil diferenciado dos

alunos, visto que muitos deles ficaram por anos ausentes da escola, enfim, necessitando uma formação docente adequada para lidar com os variados aspectos.

Nesse viés, o Parecer CNE/CEB 11/2000 foi homologado visando atender à necessidade dos profissionais que já atuavam com a modalidade de ensino, bem como àqueles que viriam atuar, buscando estabelecer um eixo norteador, para além das Diretrizes do Ensino Fundamental e Médio. “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do Ensino fundamental e Médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000a, p. 2). Dessa forma, o objetivo central do documento foi incitar a construção das Diretrizes para a EJA, pois os seus autores compreendiam que a modalidade era distinta do ensino obrigatório.

O item IX do Parecer - As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, dispõe que:

Portanto, as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento, segundo o Parecer CEB nº 04/98 e Res. CEB nº 02/98. Quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias, segundo o Parecer CEB nº 15/98 e Res. CEB nº 03/98 (BRASIL, 2000a, p. 66).

Ambos os pareceres e resoluções são do Ensino Fundamental e Médio obrigatório. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB 11/2000, indica ser fundamental que existam as Diretrizes específicas para a EJA, contendo eixos que considerem e possibilitem o ensino e aprendizagem daquele público alvo e para isso, utilizem a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada, as áreas de conhecimento, bem como os aspectos da vida Cidadã expressos nos documentos acima mencionados.

Verificando os documentos do Ensino Fundamental obrigatório, estes explicitam o direito dos alunos quanto ao acesso aos conteúdos mínimos educacionais, a autonomia das escolas para a realização de propostas pedagógicas para melhor contextualizar o ensino de acordo com as experiências e realidade do educando, para assim tornar a aprendizagem mais significativa. Ademais, ao passo que os alunos terão a Educação Básica e o conhecimento dos valores da vida cidadã estarão se constituindo como sujeitos responsáveis para a sociedade.

Em relação ao Ensino Médio obrigatório, os documentos enaltecem a preparação do aluno para a vida de trabalho, sendo este um componente integrado ao currículo em sua totalidade, isto é, para haver uma preparação adequada para o meio de trabalho é essencial dominar os conteúdos científicos, sendo um aspecto dependente da aprendizagem. Além disso, a qualidade do ensino, a busca pelo aprimoramento e equidade educacional, racial, de gênero e social são elementos constituintes do currículo e da gestão escolar.

Nessa perspectiva, compreendemos que os documentos propõem princípios fundamentais para uma formação de qualidade do aluno, visando a uma aprendizagem significativa¹¹ para formar e preparar o indivíduo pós-vida escolar. No entanto, a teoria se distancia da prática, a qual se evidencia principalmente na EJA, em que o ensino e a aprendizagem das áreas em comum e de vida Cidadã são negligenciados a partir de um ensino rápido, excludente e de poucos recursos financeiros.

A menos de um mês da publicação do Parecer 11/2000, o qual ocorreu no dia 09 de junho daquele ano, é instituída a Resolução que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sendo publicada no dia 05 de julho de 2000. Para melhor delineamento, cabe ressaltar que as diretrizes são um “[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica” e “[...] orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2013, p. 7). Portanto, as diretrizes servem como normativa e parâmetro para a elaboração dos currículos, esses que são construídos pela própria instituição de ensino.

A DCN EJA apresenta-se de forma objetiva, sendo construída a partir dos embasamentos na LDB de 1996 e no Parecer 11/2000. O documento enfatiza que as normativas para essa modalidade devem seguir as orientações prescritas nas Diretrizes do Ensino Fundamental e Médio obrigatório, bem como àquelas descritas à

¹¹ Para compreender o conceito de aprendizagem significativa ou ensino significativo o autor Tavares (2008) menciona “[...] quando o aprendiz tem pela frente um novo corpo de informações e consegue fazer conexões entre esse material que lhe é apresentado e o seu conhecimento prévio em assuntos correlatos, ele estará construindo significados pessoais para essa informação, transformando-a em conhecimentos, em significados sobre o conteúdo apresentado. Essa construção de significados não é uma apreensão literal da informação, mas é uma percepção substantiva do material apresentado, e desse modo se configura como uma aprendizagem significativa” (p. 94-95).

Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB 16/99). No entanto, o documento sinaliza que é necessário o uso de adequações no âmbito da EJA, considerando o perfil dos alunos, idade, modelo pedagógico específico, entre outras (BRASIL, 2000b).

Nesse viés, cabe salientar a prescrição dada no Artigo 17, correspondente ao educador da EJA. Tal normativa, orienta que a formação inicial e continuada desse professor, deve ser pautada não somente na DCN para o Ensino Fundamental e Médio obrigatório, mas também na DCN para a formação dos professores. Ademais, a Resolução enfatiza que tais professores precisam adequar a sua proposta pedagógica, investigar os problemas dessa modalidade de ensino e, portanto, oferecer subsídios para a sua melhoria, além de desenvolver aulas diferenciadas para relacionar a teoria e a prática, bem como o uso de metodologias adequadas na estimulação do processo de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2000b).

Portanto, percebe-se que, os documentos direcionados a EJA, seguem as determinações prescritas para o Ensino Fundamental e Médio obrigatório, incitando alterações dos elementos essenciais, ou seja, aqueles que irão configurar a modalidade, como por exemplo, exames supletivos e de certificação, faixa etária de ingresso na modalidade, perfil do aluno e do professor. Porém, o documento não descreve as alterações, cabendo a cada docente desenvolvê-las.

Apesar disso, os documentos enaltecem a importância da EJA para a sociedade brasileira, visto que a educação obrigatória apresenta muitos problemas, entre eles, a evasão. No entanto, considera-se que a DCN para a EJA ao ser expressa somente na forma de Resolução, ainda se configura de uma forma superficial e generalista nos quesitos específicos da modalidade, determinando aos profissionais da área, a verificação das normativas em outros documentos (DCN do Ensino Fundamental e Médio), denotando nesses aspectos, pouco-caso à modalidade.

Já em 2002, o Ministério da Educação lançou a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, sendo apresentada em dois segmentos: o 1º Segmento correspondente à Fase I (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e o 2º Segmento vinculado à Fase II (Anos Finais do Ensino Fundamental), sendo que estes documentos são constituídos por vários volumes (BRASIL, 2002).

Ademais, a Proposta apresentou entre outros elementos, a construção de um currículo para a EJA, estabelecendo várias divisões por disciplinas, pois até então, a

modalidade de ensino utilizava como embasamento curricular, o PCN para o Ensino Fundamental obrigatório.

O primeiro volume constituinte do 2º Segmento apresentava alguns dados sobre uma pesquisa realizada com secretarias estaduais e municipais ofertantes da EJA, em nível nacional. Entre os questionamentos e resultados, estão as facilidades e dificuldades dos alunos em relação às diversas disciplinas, qual o seu perfil social, econômico e, o perfil dos professores (BRASIL, 2002).

Um aspecto a ser destacado condiz com a prática pedagógica dos professores, momento em que cada professor participante da pesquisa relatou como trabalhava as suas disciplinas na EJA. Segundo o documento, os professores entraram em muitas contradições, como por exemplo, o relato que supõe a utilização do material didático, em especial, o livro didático de acordo com o PCN (Ensino Fundamental), no entanto, ao verificar a listagem dos livros propostos pelo governo, aqueles livros citados pelos professores não se encontravam na lista (BRASIL, 2002).

Outro fator relevante corresponde aos obstáculos relatados pelos docentes, que se encontravam atrelados à quantidade de conteúdo inserido nos livros didáticos do Ensino Fundamental obrigatório e o diminuto espaço de tempo disponibilizado na grade curricular da EJA, tornando o conteúdo muito simplificado, provocando uma defasagem na aprendizagem do aluno (BRASIL, 2002).

Portanto, até aquele período, ou seja, meados de 2002, os profissionais da EJA utilizavam para o embasamento teórico de suas aulas, os materiais didáticos do ensino obrigatório, juntamente com o PCN proposta para aquele nível e modalidade de educação. No entanto, com a inserção da PCN para a EJA, bem como as normativas instituídas em 2000, esperava-se uma possível mudança na modalidade, pois afinal, estariam regidos por normativas e conseqüentemente as suas orientações para um ensino e aprendizagem direcionado, o que não ocorreu.

No ano de 2004, houve uma proposta de reestruturação das Diretrizes para a EJA, por meio do Parecer CNE/CEB nº 36/2004. Na ocasião, os autores do Parecer reivindicavam a unificação no território nacional sobre os seguintes aspectos: “[...] duração mínima dos cursos denominados “cursos supletivos”, aqueles que são devidamente autorizados pelos sistemas de ensino (...) Da mesma forma pretende-se regulamentar a idade mínima de início desses cursos” (BRASIL, 2004, p. 1). Em vista disso, os relatores apontavam que no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução

CNE/CEB nº 1/2000 não havia prescrito tais elementos, ficando à mercê das Instituições de ensino, fragilizando a modalidade em questão. Para fins de unificação, o Parecer CNE/CEB nº 36/2004 propôs o seguinte:

O artigo 6º da Resolução CNE/CEB 1/2000, de 5 de julho de 2000, passa a vigorar com a seguinte redação: “Artigo 6º Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação, o regime de colaboração entre os entes federativos e os seguintes requisitos: **§ 1º Os cursos de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental, nas formas presencial e a distância, terão a duração mínima de 2 (dois) anos e neles só poderão ser matriculados alunos com, no mínimo, 15 (quinze) anos completos. § 2º - Os cursos de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio, na forma presencial e na educação a distância, terão a duração mínima de um ano e meio e neles só poderão ser matriculados alunos com, no mínimo 18 (dezoito) anos completos** (BRASIL, 2004, p. 4, grifo nosso).

No ano de 2006, o Parecer até então mencionado, passa por um “Reexame” originando o Parecer CNE/CEB 29/2006. No entanto, tais Pareceres não foram homologados pelo Ministro da Educação, retornando o documento para a CEB.

Em 2007 foi instaurada uma Comissão Especial com a finalidade de elaborar uma outra proposta, a qual tinha por interesse, deliberar sobre “[...] 1) duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; 2); idade mínima e certificação para os exames de Educação de Jovens e Adultos; 3) e a relação Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2008, p. 2). Sendo assim, foi instituída em 8 de outubro de 2008, pela Câmara de Educação Básica (CEB) as definições sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio do Parecer CNE/CEB nº 23/2008.

Em relação à duração e à idade mínima para os cursos da EJA, o Parecer tinha como intenção:

1. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental – duração a critério dos sistemas de ensino. **2. Para os anos finais do Ensino Fundamental – duração mínima de 1.600 horas. 3. Para os três anos do Ensino Médio – duração mínima de 1.200 horas.**
Define-se que a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 18 (dezoito) anos completos, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 22 – 24, grifo nosso).

Em se tratando sobre a idade mínima e a certificação para os Exames relacionados à modalidade:

2. A idade mínima adequada para a realização dos exames de EJA deve ser a de 18 (dezoito) anos completos, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, tal como previsto para os cursos presenciais e a distância. (...) e no que diz respeito ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA (Portaria nº 44/2005 e Portaria nº 93/2006), as audiências realizadas pela Câmara de Educação Básica indicaram a inadequação do ENCCEJA como mecanismo para a certificação na EJA, por o considerarem um tipo de certificação que não considera as especificidades, além de ter um alto custo;

1. Cabe aos sistemas de ensino a titularidade de oferta de cursos e exames de EJA e, portanto, da sua certificação (art. 38 da LDB). 3. A certificação decorrente de qualquer dessas competências (União, Estados/DF e Municípios) tenha validade nacional (BRASIL, 2008, p. 25-26, grifo nosso).

E por último, as orientações cabíveis para a EJA aplicada ao modelo de Educação a Distância (EaD):

2. A duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD, seja de 1.600 (mil e seiscentas) horas, no 2º segmento do Ensino Fundamental e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio. **3. A idade mínima para o desenvolvimento da EJA, com mediação da EAD, seja de 18 (dezoito) anos completos tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio** (BRASIL, 2008, p. 28, grifo nosso).

No entanto, no dia 29 de outubro de 2008, o Parecer é enviado ao Ministério da Educação a fim de ser homologado, fato que não ocorreu, tendo retornado ao Conselho, no dia 8 de janeiro de 2010 acompanhado da Nota Técnica nº 38/2009/DPEJA/SECAD.

A Nota Técnica mencionada, ao tratar sobre a duração dos cursos EJA aprova a proposta do Parecer nº 23/2008. Em contrapartida, o documento desaprova a idade mínima estipulada pelo Parecer, deferindo que deveria continuar de 15 anos completos para o Ensino Fundamental presencial ou EaD e 18 anos completos para o Ensino Médio presencial ou EaD, impondo essa regra para os Exames e Certificações dos alunos EJA. Outro ponto de destaque está relacionado ao ENCCEJA, avaliação nacional realizada para certificar o aluno EJA. A comissão reunida na formulação do Parecer CNE/CEB 23/2008, desaprovava a conduta do exame, assinalando que a prova era de pouca qualidade, não considerando as especificidades dos alunos EJA. No entanto, até os dias atuais, o ENCCEJA é aplicado em todo território nacional, visando à certificação do aluno (BRASIL, 2019).

Nesses ditames, no ano de 2010 é homologada a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, a qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, mantendo a duração e a idade mínima para os ingressantes na modalidade

como mencionado anteriormente, bem como a idade mínima dos Exames e Certificações da EJA e as orientações para a modalidade EJA no modelo de EaD (BRASIL, 2010).

Em 2013, é publicado a DCN para a Educação Básica, apresentando um item específico para a EJA. Nele, consta o Parecer CNE/CEB nº 23/2008, bem como, as mudanças deferidas por meio da Nota Técnica nº 38/2009/DPEJA/SECAD e a Resolução correspondente às mudanças estabelecidas.

Nesse viés, analisando a DCN (2013) e o tópico descrito para a EJA, percebe-se que o documento buscou apenas compilar e expor as novas deliberações para a EJA, não reformulando ou agregando mudanças para o contexto da modalidade.

Em suma, várias propostas foram elaboradas para atender as necessidades da modalidade, no entanto, em alguns momentos houve retrocessos, como por exemplo, a idade mínima para ingressar no Ensino Fundamental a partir dos 18 anos. Ademais, os trâmites se delongavam e ao final eram arquivados, constituindo em um ato banal, permanecendo uma EJA estagnada. Apesar dos retrocessos, estes foram revertidos, e assim, foram estabelecidas condutas que anteriormente não eram especificadas, contribuindo para organização e sistematização na EJA.

Em 2017, uma ampla mudança educacional foi proposta via BNCC, por meio da Resolução CNE/CP nº 2 - que trouxe para a reflexão do sistema educacional, algumas normativas e orientações obrigatórias estabelecidas para as diversas etapas contempladas na Educação Básica (BRASIL, 2019).

Segundo a BNCC, o objetivo é estabelecer até o ano de 2020, um ensino igualitário (comum) às escolas públicas e privadas, servindo de base norteadora dos currículos escolares, contemplando assim, unidades temáticas, objeto de conhecimento e habilidades comuns nas instituições de ensino:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). [...] Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a

oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 7-8).

Faz-se necessário destacar que, a BNCC foi instaurada com base nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), almejando uma sociedade democrática, justa e inclusiva (BRASIL, 2018).

Os aspectos obrigatórios a serem seguidos pelos Níveis da Educação Básica explicitados na BNCC são: contextualizar os conteúdos presentes nos currículos, relacionados ao contexto real do local em que a Instituição de Ensino se encontra; organizar o currículo de forma interdisciplinar integrando a equipe pedagógica para um trabalho dinâmico, interativo entre a gestão escolar e a prática de sala de aula; utilizar metodologias, práticas pedagógicas variadas, selecionando, se preciso, material complementar para atender os diferentes sujeitos presentes em sala de aula; por meio de um ensino atrativo, motivar os alunos para os estudos e assim obter uma aprendizagem eficaz; construir métodos avaliativos para verificar o contexto e as condições do ensino e aprendizagem, e a partir dessas informações os professores e equipe diretiva podem aperfeiçoar o seu trabalho; implementar recursos didáticos e tecnológicos que contribuam para o ensino e aprendizagem; desenvolver materiais que possam auxiliar os professores, bem como, continuar oferecendo a formação continuada; e por último, continuar desenvolvendo os processos de aprendizagens da equipe pedagógica, bem como dos demais educadores (BRASIL, 2018).

Esses aspectos devem constituir os currículos de todas as esferas da Educação Básica, contemplando as modalidades inerentes a ela, juntamente com as normativas das DCN. Para, além disso, a BNCC está organizada de forma que contemple os três níveis da etapa básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em se tratando do Ensino Fundamental, propõe-se estabelecer uma “articulação horizontal” entre as áreas e uma “articulação vertical”. A primeira diz respeito à articulação dos diversos conteúdos e componentes curriculares, ou seja, a necessidade desses se contemplarem. Já a segunda articulação, seria a vinculação entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, estabelecendo uma ligação entre eles.

O destaque recai sobre as orientações estabelecidas para a modalidade EJA, que segundo o documento, visa a uma educação de qualidade e igualitária (BRASIL, 2000). Entretanto, a Base Nacional não apresenta em específico uma normativa curricular para a modalidade da EJA, no entanto, prescreve que as mesmas propostas definidas para o Ensino Fundamental e Médio obrigatório, devem se adequar à modalidade:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 17).

Analisando o fragmento acima, percebe-se que todos os Níveis da Educação Básica, entre eles a modalidade EJA, precisam obrigatoriamente adaptar os seus currículos e propostas de acordo com a BNCC e a DCN, utilizando-as como base e suporte norteador dos seus currículos, devendo ser adaptados conforme a necessidade dos alunos e contexto social e econômico em que estão inseridos.

Esse contexto acresce a fragilidade da EJA, visto que o documento normativo atual não infere diretamente sobre ela, mas a dispõe de forma trivial, juntamente com outras modalidades de ensino.

2.1.2- As Diretrizes da EJA no Estado do Paraná

Conforme Krasilchik (2000), as transformações ocorridas na sociedade envolvendo a política, a economia, a cultura e o meio social, incidem crucialmente sobre as escolas. A cada novo mandato governamental, a esfera educacional - especificamente a educação básica, perpassa por reformas em seus regulamentos e normativas.

Isto é compreendido a partir da leitura do certame anterior, demonstrando que a cada novo governo, mudanças educacionais são instituídas a partir de novas regras e resoluções, cabendo aos centros educativos acatar com as medidas proferidas pelo governo.

De acordo com os dados do governo do Paraná (2019), em 2018¹² havia 2.556.000 pessoas (de 25 anos de idade ou mais) com o Ensino Fundamental

¹² Ano da realização da coleta de dados da pesquisa etnográfica.

incompleto, disseminadas pelo território do estado. Apesar do índice elevado, o número de procura pela escolarização na EJA era de aproximadamente 70 mil matrículas no nível fundamental. Na época, as disciplinas eram ofertadas conforme a escolha de cada escola, sendo ministradas de 4 a 5 dias por semana, de forma semestral, desse modo o aluno cursava uma disciplina por semestre no mesmo turno. O tempo estimado para completar o Ensino Fundamental – Fase II, culminava em até 5 anos.

O tempo elevado de conclusão, provocou índices de evasão das salas da EJA, aumentando conseqüentemente os índices de sujeitos com escolaridade incompleta. Por isso, no ano de 2019 o estado do Paraná promulgou mudanças referentes ao formato de oferta das disciplinas da modalidade, sem redução da carga horária disciplinar, mas readequando a forma de oferta, isto é, possibilitando ao indivíduo cursar mais disciplinas por semestre.

Essa adequação, promoverá a conclusão das disciplinas de cada nível em até 2 anos, o que tornará mais viável a escolarização e a diminuição de evasão de alunos dos cursos. Ademais, as disciplinas semestrais para 2020 foram padronizadas em todas as escolas ofertantes da EJA no Paraná, contribuindo com os sujeitos que necessitam mudar de local ou município dentro do Estado.

Segundo o Governo paranaense, em 2019 havia 92 Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAS) e 238 escolas conveniadas com a EJA, proporcionando um aparato de 130 mil alunos matriculados (PARANÁ, 2019).

As transformações governamentais realizadas no âmbito estadual, denotaram certa inquietação quanto ao oferecimento da EJA no território, visto que as taxas de evasão estavam crescentes. A possibilidade de o indivíduo cursar mais de uma disciplina durante a semana no mesmo semestre, é visto como uma ação positiva, pois no formato anterior, a limitação de uma disciplina por turno, induzia à improdutividade até culminar na desistência do aluno.

A padronização das disciplinas pelo território estadual, favorecerá o aluno e os centros da EJA, os quais vislumbrarão as matrículas a serem realizadas e ofertadas durante os semestres, a organização de horários, contribuindo com a sistematização da modalidade. A desvantagem desse formato, se constitui na espera do aluno para ingressar em disciplinas ofertadas apenas a partir do segundo semestre letivo.

Entretanto, com a pandemia COVID-19 acometendo o país, outras deliberações foram definidas para a EJA, em regime especial de atividades, isto é, aulas escolares não presenciais, com atividades impressas, estudos dirigidos, por meio de plataformas virtuais, *chats*, entre outras, proporcionadas pelo professor da disciplina vinculado ao centro da EJA (PARANÁ, 2020). O ministrar das aulas para cada nível de ensino e disciplina foi realizado por meio de seleção de professor em ato específico. As aulas são disponibilizadas por canais abertos e pelo *Google Classroom*, contendo cinco aulas diárias de 45 a 50 minutos, de acordo com a série e disciplina. Assim, os professores de cada disciplina mantêm o compromisso de realizar conversas online com os alunos para sanar dúvidas em relação ao conteúdo, bem como contribuir para complementação das aulas ministradas. Por outro lado, os alunos são avaliados e controlados em sua frequência, de acordo com a realização das atividades.

Esse formato a distância compromete a execução da EJA, visto que muitos alunos não apresentam aparelhos tecnológicos condizentes ao padrão dos aplicativos oferecidos pelo governo. Outra questão envolvente é o interesse e disponibilidade do aluno em acessar as aulas, pois cabe a ele a disciplina e organização diária em assistir às aulas e realizar as atividades em casa, sem a presença de um mediador presencial.

É oportuno salientar, que a maioria dos inscritos na EJA, são trabalhadores, ou aposentados, idosos, que necessitam da ajuda presencial do professor para compreensão de conteúdo, realização das atividades e em muitos casos, para acessar plataformas digitais em computadores e celulares. Por outro lado, o Estado não vislumbrou outra possibilidade, senão as aulas remotas para a continuação dos estudos desses sujeitos durante esse período emergencial.

Quanto às normativas para essa modalidade, o Estado do Paraná publicou em 2006, a própria Diretriz Curricular para a EJA, respaldada nos documentos nacionais, visando à contribuição para a construção do Currículo da EJA - responsabilidade cabível a cada Instituição de Ensino do Estado. Inicialmente, o documento promove um breve histórico sobre essa modalidade de ensino, com a descrição da função social da EJA, o perfil dos indivíduos que frequentam a modalidade, os Eixos articuladores “Cultura, Trabalho e Tempo”, algumas orientações metodológicas e o sistema de avaliação proposto (PARANÁ, 2006).

Desvelando sobre os três Eixos articuladores e inferindo assim a sua importância como fundamento do Currículo, a *Cultura* é o elemento que provoca a mediação entre o indivíduo e a sociedade, sendo fundamental na construção do perfil do indivíduo, ou do aluno (PARANÁ, 2006). Refletindo sobre a conceituação de *Cultura*, Vannucchi (2006) infere que o termo é muito amplo e se configura sob as diferentes formas, contemplando vários campos do saber. No entanto, o autor busca trazer alguns conceitos sobre isso:

Somente se poderá conceituar cultura como autorrealização da pessoa humana no seu mundo, numa interação dialética entre os dois, sempre em dimensão social. Algo que não se cristaliza apenas no plano do conhecimento teórico, mas também no da sensibilidade, da ação e da comunicação. Na verdade, o ser humano (...) ele é também e principalmente um agente de cultura, ainda que, muitas vezes, não tenha consciência disso (VANNUCCHI, 2006, p. 21).

Nessa perspectiva, a Cultura seria produzida pelo próprio ser humano, o qual busca por meio dela, sanar as suas necessidades físicas e mentais, entrelaçando os seus anseios com o cotidiano em que está inserido. Olhando sob a ótica filosófica o ser humano reflete aquilo que pensa. Conseqüentemente por meio de ações e sentimentos, o homem estabelece um sistema de vida, constituindo parte do mundo e buscando dentro deste, praticar mudanças e criar valores (VANNUCCHI, 2006). Por isso, compreender a Cultura como uma produção do ser humano e de seu desenvolvimento dentro de uma sociedade, é parte constituinte dos currículos escolares. Toda instituição de ensino congrega, luta, defende e trabalha em prol de uma cultura, servindo esta, como base para o ato de ensinar. Dessa forma, o currículo se caracteriza como a estruturação dessa cultura (SACRISTÁN, 2013).

Nesse sentido, para Sacristán (2013, p. 10) “se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã”. Isto é, cada indivíduo produz a sua cultura de acordo com o modo de vida compondo uma sociedade multicultural, ou seja, com variadas culturas. No entanto, é preciso verificar constantemente se essa cultura realmente se faz presente no momento da aprendizagem do sujeito, pois do contrário, não fará sentido o conteúdo curricular na escolarização do indivíduo (SACRISTÁN, 2013).

Vinculado a isso, o *Trabalho* surge como ferramenta indispensável para a sobrevivência do homem, visando a sua emancipação e liberdade. Isso é perceptível

quando olhamos para os motivos que trazem os indivíduos ao ensino da EJA, sendo a maioria deles relacionados ao aperfeiçoamento dos conhecimentos para elevar o nível de emprego. Quando o trabalho se alia à educação, ocorre o aprimoramento intelectual, tornando o sujeito crítico em relação ao seu desenvolvimento como parte estruturante da sociedade (PARANÁ, 2006).

Para Albornoz (1985), a palavra Trabalho possui muitos significados, isto é, apresenta muitas variações, podendo se diversificar até mesmo por região geográfica. Entretanto, de forma concisa, a autora descreve que:

Embora pareça compreensível, como uma das formas elementares de ação dos homens, o seu conteúdo oscila. Às vezes, carregada de emoção, lembra dor, tortura, suor no rosto, fadiga. Noutras, mais que aflição e fardo designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura. É o homem em ação para sobreviver e realizar-se, criando instrumentos, e com esses, todo um novo universo cujas vinculações com a natureza, embora inegáveis, se tornam opacas (ALBORNOZ, 1985, p. 5).

Nesse viés, nota-se que o trabalho denota sacrifício do homem para a sua sobrevivência, necessitando desenvolver instrumentos e habilidades para manter-se estável em meio à sociedade. Nesse sentido, o currículo apresenta o trabalho como um eixo atrelado ao conhecimento, este que proporciona a qualificação do aluno para o desenvolvimento das atividades laborais.

Por último, o *Tempo*, que rege a vida de cada indivíduo, constituindo um tempo individual e coletivo, compreendendo o tempo de aprendizagem de cada sujeito, o tempo dedicado aos estudos, o tempo disponibilizado pela escola, o tempo do professor e equipe pedagógica (PARANÁ, 2006).

Para Melucci (2007, p. 34) “a definição de tempo torna-se uma questão social, um campo cultural e conflitivo no qual está em jogo o próprio significado da experiência temporal”. Isto é, definir ou conceituar o tempo torna-se uma tarefa árdua, pois existem várias definições julgadas por olhares diferenciados. Já no currículo educacional, o Tempo dispõe de vários sentidos, como relata Sacristán (2013), em que este está relacionado à didática, ao ensino, à aprendizagem, à duração escolar, entre outros.

Dessa forma, os três Eixos articuladores conjuntamente com os seus conceitos, refletem a compreensão sobre o Currículo, e assim, estabelecem orientações significativas aos educadores da modalidade (PARANÁ, 2006).

Ademais, os professores possuem como responsabilidade, propiciar um ensino que contemple a contextualização da realidade do seu aluno, para que haja uma

relação “sujeito-realidade-sujeito” (PARANÁ, 2006, p. 40). Por isso, se faz necessário uma adoção metodológica adequada ao perfil dos alunos EJA, visto que apresentam suas particularidades. Desse modo o documento prescreve que:

[...] propõe-se a organização de um modelo pedagógico próprio para esta modalidade de ensino da Educação Básica, que propicie condições adequadas para a satisfação das necessidades de aprendizagem dos educandos nas suas especificidades, tendo em vista que a seleção de conteúdos e as respectivas metodologias para o seu desenvolvimento representam um ato político, pedagógico e social (PARANÁ, 2006, p. 40).

Nesse intento, torna-se evidente a posição governamental diante da construção dos currículos das Instituições, orientando para uma elaboração efetiva quanto ao ensino e à aprendizagem do aluno, de acordo com a realidade das escolas e sujeitos, considerando o aspecto político, econômico, social e pedagógico do local.

2.2- Quem é o aluno da EJA?

O histórico educacional da EJA, em conjunto com as normativas que a envolvem, indica que a modalidade ainda perpassa por caminhos nebulosos. Apesar disso, analisando os quadros apresentados no primeiro capítulo desse trabalho, é explícito que os índices de alunos em busca da EJA continuam expressivos. A cada ano, milhares de jovens e adultos retornam para as salas de aula, visando alcançar o término dos níveis de ensino. Mas quem é o aluno da modalidade EJA?

Caracterizar o perfil desse aluno se torna um desafio diante da diversidade social e cultural instaurada entre os sujeitos. Segundo Pinto (2010, p. 86) “o educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência”. Esse aluno, portanto, possui suas vivências, experiências de vida, que constituem a sua personalidade produzindo assim, um acervo de conhecimento e diversidade. Nesse viés, o adulto almeja mudanças em sua realidade atual, voltadas para ascensão no emprego, melhor rentabilidade, principalmente nessa fase da vida, quando a estabilidade começa a ser estabelecida. Em detrimento disso, o aluno jovem em geral, apresenta perspectivas quanto ao seu futuro, isto é, a realização de um curso técnico ou superior, boa empregabilidade e renda favorável. Ademais, têm-se os alunos idosos, os quais também são adultos, porém com objetivos diferenciados.

Nesse sentido, estes buscam pela realização do sonho de escrever, ler, compreender diversos assuntos científicos, tornar-se mais independentes dos seus, sentirem-se incluídos na sociedade, entre outros.

Além disso, os indivíduos imersos na EJA apresentam características peculiares, que os distinguem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio obrigatório: “Nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos completamente variados” (BRASIL, 2006, p.04). Apesar dessas características também constituírem o ensino obrigatório, elas se expressam de forma mais enfática nas salas da EJA, justamente pela experiência de vida dos sujeitos ser mais ampla e influente.

Deste modo, diante das mais variadas facetas apresentadas pelo aluno da EJA, as turmas dessa modalidade, conseqüentemente concebem aspectos multiculturais e heterogêneos. A partir disso, supõe-se que a aula deva ser organizada de modo distinto daquela desenvolvida no ensino obrigatório, logo, adequando-se à demanda na EJA.

Nesse tocante, dialogar sobre os indivíduos da EJA é considerar a diversidade como um elemento associado à subjetividade destes, como é destacado em Brasil (2009, p. 28):

A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam.

Juntamente com a diversidade presente em cada sujeito EJA, ainda há de se considerar o meio social, econômico e político de cada um, o qual em sua conjectura conceberá a identidade do sujeito. Deste modo, esses elementos buscam o diálogo em sala de aula, tornando um ambiente diversificado e, portanto, necessitando de aparato normativo e pedagógico para a sua valorização.

Para Gomes (2003, p. 72) “ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças”. Assim, refletindo sobre o contexto da EJA, as comparações entre um sujeito e outro, sua cultura, seu meio

social, político e econômico, tornam-se alvos amplos de discussões, entretanto, o respeito e a aceitação sobre eles devem prevalecer, isto é, reconhecer as diferenciações entre cada sujeito, sem haver preconceitos, almejando superar os pré-conceitos elaborados superficialmente. Deste modo, a instituição de um grupo heterogêneo deve ser vista como um aspecto positivo e não o contrário, pois estes enriquecem as discussões culturais incrustadas nas salas de aula.

Não obstante, os alunos inseridos na EJA são constantemente estigmatizados como sujeitos desiguais, isto é, em classe, em raça, em cultura, segundo Arroyo (2010, p. 1388) “[...] são o problema ou porque são preguiçosos, improdutivos, aversos ao trabalho, imprevidentes, ou por não serem escolarizados (analfabetos), sem as competências requeridas pelo mercado de trabalho moderno”. Nesse sentido, os olhos julgadores da sociedade, por vezes, atribuem a esses sujeitos traços discriminatórios, suscitando na marginalização e opressão dos alunos EJA, pois estes não se enquadrariam ao modelo padrão societário. Dessa forma, enquanto houver a exclusão, a minimização de classes e a inferiorização da distinção entre o eu e o outro, diminutas mudanças ocorrerão nas políticas e práticas educativas.

Cabe ressaltar que a palavra *cultura* denota diversos significados, os quais foram/são concebidos há muitos anos, por diversos pensadores e pesquisadores de diferentes áreas. Todavia, neste trabalho, o significado atribuído à palavra *cultura* está vinculado essencialmente a explicação de Geertz (2008, p. 10):

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade.

Portanto, a cultura é um cenário, uma condição que pode ser expressa de diversas formas e que está passível de transformações, de acordo com os sujeitos que a moldam. Paralelo a isso, Moreira e Candau (2007) incitam que “a palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo [...] representa um *conjunto de práticas significantes*” (p. 27). Sendo assim, os povos e as sociedades podem desenvolver variadas práticas e assim compor diversidades culturais, as quais podem ser

partilhadas pelos sujeitos, isto é, os significados produzidos, ensinados e apreendidos na prática, podem ser compartilhados entre eles, refletindo a própria cultura.

Nessa perspectiva, de forma subjetiva, o aluno EJA reflete a cultura produzida no meio em que vive. Assim, um conjunto de educandos compõe uma diversidade cultural, aspecto a ser considerado pelo Currículo e professores.

Ademais, Muenchen e Auler (2007) ressaltam que esses alunos não são folhas em branco, por isso, o conhecimento trazido por eles é essencial para a construção do conhecimento científico, tornando a aprendizagem significativa. Relacionar o cotidiano do aluno com os conhecimentos científicos é imprescindível nessa modalidade de ensino.

Faz-se pertinente destacar que, uma parte dos sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino são imigrantes, menores infratores, pessoas com deficiência que veem nos estudos uma oportunidade de se inserir no mercado de trabalho e tornar-se parte de uma sociedade, por vezes estereotipada.

Ao olharmos para os imigrantes, os quais vêm ao país em busca de uma reconstrução de vida, estes que estão enraizados em suas culturas, envolvidos em uma economia e política diferenciada e até mesmo comunicando-se por meio de língua estrangeira, necessitam por meio da língua local, obter os conhecimentos sobre o novo país, seu sistema e organização, inteirar-se da educação, saúde, economia, política, cultura, para reestruturarem a sua vida. Portanto, esses alunos também devem ser uma preocupação para o governo, sendo a escola uma fonte mediadora para essa reestruturação, contribuindo com o ensino, afinal este é direito de todos (UNESCO, 2016).

Outro público frequentador das salas da EJA são os menores infratores, os quais necessitam cumprir medidas socioeducativas e, portanto, precisam ser inscritos na escola nível obrigatório ou na modalidade EJA, como prescrito pela Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1988; ECA, 2017). A idade destes indivíduos pode variar entre 12 a 18 anos, no entanto, nas salas da EJA admitem-se apenas aqueles alunos com mais de 15 anos.

Segundo o Artigo 7º da Resolução 3/2016 CNE/CEB “os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula de estudante em cumprimento de medidas socioeducativas sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito ou discriminação, pois se trata de direito fundamental, público e subjetivo” (BRASIL,

2016, p.3). Nessa perspectiva, a escola deve buscar apoiar e motivar esses alunos, como forma de socialização e inclusão, contribuindo para a melhoria de vida desse indivíduo, oportunizando um estudo qualificado e conseqüentemente uma inserção no mercado de trabalho.

Não raramente, esses jovens apresentam um contexto familiar conturbado, sem acesso ou condições favoráveis à educação, levando-os ao mundo da criminalidade. Muitos em regime de semiliberdade ou liberdade assistida, estão em idade incompatível com o ensino obrigatório, em especial, o Ensino Fundamental – Fase II. Nesse caso, a EJA vem a ser a melhor opção, pois além de inserir o aluno em sala de aula, ela deve apresentar um sistema diferenciado para trabalhar as disciplinas, ocorrendo no modo coletivo (por módulos disciplinares) ou no formato individual (SILVA; COSTA, 2010).

Para além destes, há os jovens e adultos com alguma deficiência, inclusos nas salas da EJA em nível de Ensino Fundamental e Médio. Observa-se no Quadro a seguir, que o número de matrículas diminuiu em 2019 se comparado com o ano de 2018:

Tabela 8: Número de matrículas de alunos inclusos na EJA

ANO	Nº de matrículas
2014	111.963
2015	114.905
2016	113.825
2017	120.515
2018	130.289
2019	126.438

Fonte: Dados do Censo Escolar, 2020.

O Censo Escolar 2020 não especifica em suas informações, a distribuição desses alunos nos diferentes níveis de ensino, por exemplo, Fundamental, Anos Iniciais ou Finais, apresentando apenas os dados em sua totalidade de matrículas.

De acordo com a tabela acima, o número de alunos inclusos matriculados na EJA tanto para o Ensino Fundamental como para o Médio, vem mantendo uma média significativa entre os anos de 2014 e 2019. Isso demonstra que esses alunos saem das escolas especializadas ou até mesmo do ensino obrigatório e são engajadas na

EJA com vistas à conclusão do ensino Básico. Os motivos para tais migrações são os mais variados, podendo estar interligados com a idade avançada do aluno em relação à própria turma, no caso do ensino obrigatório, e para melhor interação entre os alunos.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na “[...] educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008, p. 16). Dessa forma, a EJA proporciona aos sujeitos inclusos, a possibilidade de uma inserção facilitada no meio social, por meio dos estudos.

Essa participação e acesso em salas comuns incluindo a EJA, contempla alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Como salienta a autora Siems (2012) esses alunos com necessidades especiais,

[...] já seria previsível na Educação de Jovens e Adultos, já que, como ocorre com todos os demais grupos populacionais, em um país de dimensões continentais como o Brasil, situações sociais, culturais e geográficas podem dificultar ou impedir o acesso de grupos variados à escolarização na idade prevista para o fluxo na Educação Básica (p. 63).

Nesse viés, a inclusão na modalidade EJA, de alunos com alguma deficiência, já representa uma realidade educacional, denotando um grupo excluído às condições do ensino básico obrigatório, o que leva a refletir as premissas oferecidas por este sistema de ensino, já que não promovem a continuidade e progressão destes alunos, direcionando-os para a EJA.

Outro aspecto reflexivo sobre a inclusão desses alunos nas salas da EJA, refere-se à possibilidade da modalidade não expressar condições mínimas para o estudo e avanço destes alunos, resultando em uma provável evasão. Isso porque, como já mencionando, a EJA apresenta inúmeras fragilidades vinculadas às normativas, materiais didáticos, entre outros elementos que configuram esse sistema de ensino. Por isso, para atender os alunos inclusos na modalidade, é necessário um conjunto de medidas para que este não se evada.

Segundo uma pesquisa realizada por Wielewski (2019) na cidade de Cascavel-PR, alunos apresentando variadas deficiências, foram matriculados no Ensino Fundamental Fase I - EJA, do município. Segundo a autora, os alunos são oriundos

da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e do ensino obrigatório, pois já haviam completado 15 anos de idade. De acordo com o Currículo de Cascavel-PR “[...] 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). Isto é, seguindo a prescrição da legislação educacional, os alunos inclusos estão sendo inseridos preferencialmente nas modalidades da educação Básica obrigatória e posteriormente direcionados à EJA.

A partir dos dados levantados por Wielewski (2019), no ano de 2018 existiam 419 alunos matriculados na EJA Fase I do município de Cascavel-PR. Deste total, 25 alunos frequentavam a sala de Recursos Multifuncional¹³, recebendo o atendimento duas vezes por semana, no contraturno.

Sobre essa temática, cabe ressaltar que há poucas pesquisas desenvolvidas, e em sua maioria estão voltadas para a deficiência mental na EJA. Ademais, os trabalhos abordam que os alunos advindos de escolas especializadas encontram no ensino da EJA algumas barreiras, como o próprio ensino, o qual raramente é esquematizado para atender aos seus interesses. Outro quesito salientado nas pesquisas condiz com a necessidade de uma formação adequada do professor e os recursos pedagógicos por eles utilizados, atendendo as especificidades desses alunos (SIEMS, 2012).

A EJA, como modalidade educacional destinada para todos, denota a obrigatoriedade de incluir e integrar o perfil diversificado de todos os sujeitos e promover o conjunto de adequações essenciais para esses alunos, priorizando uma aprendizagem significativa a eles, considerando suas limitações.

Quanto ao cenário educacional brasileiro, os dados do IBGE (2019) exibiram os índices de escolarização por faixa etária, sendo possível observar que no grupo dos sujeitos com 6 a 14 anos, o índice de escolarização aumentou atingindo 99,7% dos indivíduos em 2019. Essa porcentagem é de extrema importância, pois demonstra que em quase sua totalidade, os alunos de 6 a 14 anos estão frequentando o ensino básico obrigatório, sanando a necessidade de uma futura participação na modalidade EJA, caso alcancem sucesso neste processo de escolarização.

¹³ “Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2019, s. p).

Já no grupo dos sujeitos com 15 a 17 anos, o índice também aumentou se comparado com o ano anterior, representando 89,2% de escolarizados (principalmente nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste). Porém, nessa faixa etária os índices de evasão costumam ser maiores, por isso a necessidade de desenvolver um ensino obrigatório de qualidade para minimizar a evasão, ao menos no que tange àquelas oriundas do próprio sistema educacional.

Dos 18 aos 24 anos, o índice apresentou diminuta queda para 32,4% se comparado com 2018, em que 32,7% dos indivíduos estavam escolarizados. O mesmo ocorreu com as pessoas com 25 anos ou mais, apresentando em 2019 o dado de 4,5% de escolarização, comparado com 4,6% no ano anterior. Ambos os índices etários continuam fragilizados, demonstrando uma ampla parcela de indivíduos que estão sem escolarização, seja ela no ensino básico ou no ensino Superior.

Desses 32,4% de escolarizados entre as pessoas de 18 a 24 anos, 21,4% delas estavam cursando o ensino Superior, 11% estavam atrasados, isto é, frequentando algum curso da educação Básica (maior parte na região Norte e Nordeste do país), 4,1% haviam completado o ensino Superior e 63,5% não estavam frequentando a escola.

Em um comparativo entre sujeitos matriculados para o ensino Superior e que não estavam estudando em nenhuma modalidade educacional, os índices são significativos, pois o mercado atual de trabalho, exige qualificação dos seus empregados e empregadores, o que dificulta o acesso de parte da população a bons empregos.

Em relação a mesma faixa etária (18 a 24 anos), porém no quesito gênero, o sexo feminino sobressaiu o masculino, alcançando 34,2% de escolarização em detrimento a 30,7% dos homens. Ademais, 24,5% das mulheres estudavam na graduação, sendo a porcentagem dos homens de 18,4%. Também, os homens lideravam a posição de maior atraso escolar, representando 66,3% que não frequentavam a escola em detrimento a 12,3% das mulheres.

Aqui identificamos uma mudança, ainda que frágil, mas positiva, das mulheres estarem despontando em seus índices de escolarização, alcançando o nível Superior, demonstrando maior independência dos homens, ao contrário do que observamos, por exemplo, com as mulheres da Guatemala (Capítulo 1). Reitera-se aqui, o avanço

das mulheres pela conquista do seu espaço na sociedade brasileira, a busca por qualificação e empregos rentáveis.

Em relação à raça/cor, os índices tornaram-se ainda mais discrepantes, em que 37,9% das pessoas brancas apresentavam escolarização, sendo 29,7% no ensino Superior em detrimento a 28,8% às pessoas negras ou pardas escolarizadas, sendo 16,1% destes no ensino Superior. Talvez essa diferença esteja vinculada à camada social e econômica dessas pessoas, visto que em muitos locais a raça negra é marginalizada e estereotipada pela sociedade.

Sobre o abandono escolar:

O marco dos 15 anos, acontece em todas as Regiões, sendo bem expressivo no Sul (16,3%), no Sudeste (14,9%) e no Nordeste (13,9%). Entre 16 e 18 anos, Norte e Nordeste exibiram percentuais de abandono entre 14,0% e 16,4%, saltando para, respectivamente, 26,6% e 22,2% aos 19 anos ou mais (IBGE, 2019, p. 10).

A evasão durante os 15 a 17 anos ocorre demasiadamente em todo o território nacional, pois é a fase de mudança de nível entre o Ensino Fundamental – Fase II e início do Ensino Médio, ocorrendo por vezes a transferência de escola, colegas, região urbana, mudança de turno, enfim, vários elementos que podem contribuir com a desistência do aluno dos estudos. É também nessa faixa etária, que muitos adolescentes iniciam suas primeiras experiências em trabalhos profissionais, muitas vezes não conciliando o emprego com os estudos. Pessoas de 14 a 29 anos com o nível de instrução inferior ao Médio completo, atribuíram a evasão ou a não frequência escolar aos seguintes motivos:

Quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado à escola, esses jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário. No Brasil, este contingente chegou a 39,1%. Para este principal motivo, ressaltam-se os homens, com 50,0% e as pessoas brancas, com 40,0%. Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez (23,8%) e trabalho (23,8%). Além disso, 11,5% das mulheres indicaram realizar os afazeres domésticos como o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola (IBGE, 2019, p. 11).

O trabalho, é o aspecto mais citado como influenciador na evasão escolar dos jovens entre 14 e 29 anos, os quais necessitam garantir o seu sustento e por vezes o de sua família, não tendo muitas opções, senão abdicar dos estudos. Porém, em um tempo não distante, aqueles jovens agora adultos, precisam retornar às salas de aula

para obter melhor qualificação, conclusão da Educação Básica e assim, almejar empregos melhores, ou ascensão de nível empregatício. Esse modelo vivenciado por muitos brasileiros se repete como um círculo vicioso em meio à sociedade, não havendo mudanças nos meios sociais, econômicos e políticos, padecendo os sujeitos mais carentes dessas esferas complexas.

Há de se destacar, que a falta de interesse pelos estudos também é um fator relevante e subjetivo, em que o indivíduo se abstém do ensino público e gratuito que lhe é oferecido, porém negado pelo próprio sujeito. As circunstâncias para estas escolhas podem ser inúmeras e relativas a cada indivíduo em sua particularidade, podendo ter influência também dos processos educativos desmotivadores presenciados anteriormente.

Em relação à ocupação (trabalho) das pessoas e os estudos, o IBGE (2019) revelou que:

No grupo das pessoas de 18 a 24 anos, 35,1% apenas trabalhava e 26,5% não trabalhava, nem estudava ou se qualificava. Essa foi a faixa etária que apresentou o maior percentual de pessoas nessa categoria. Já no grupo mais velho, das pessoas de 25 a 29 anos, há um aumento da relação com o mercado de trabalho, visto que 57,3% dessas pessoas estavam apenas ocupadas e 12,3% estavam ocupadas e estudando ou se qualificando. Por outro lado, 24,9% das pessoas desse grupo não estavam ocupadas nem estudando ou se qualificando (p. 16).

O IBGE (2019) considera *estudo*, como frequentar o ensino Básico, realizar curso pré-vestibular, técnico médio e qualificação profissional. Nesse contexto, destacam-se os altos índices de sujeitos que não trabalham e não estudam, configurando em uma geração pouco qualificada, elevando as desigualdades sociais e econômicas no país. Esse parâmetro contribui para os altos índices de desemprego, marginalidade entre outros quesitos que afetam a sociedade.

É possível que, a ausência de interesse relatada pelos indivíduos, emana da falta de melhores salários, valorização profissional ou até mesmo, as metodologias utilizadas no ensino. Certamente, esse paradoxo merece ser analisado e avaliado, para assim, encontrar soluções referentes a ele.

Para Freire (2011), quanto mais o indivíduo busca compreender e aprender, mais ele desenvolve a curiosidade sobre o conhecimento. Isso também infere que o indivíduo se torne crítico em relação ao seu cotidiano, construindo o seu espaço no diálogo com a sociedade.

Na mesma perspectiva, o documento da Unesco (2010) também enfatizou que homens e mulheres com maior instrução no aspecto educacional, detêm maiores conhecimentos sobre suas ações no cotidiano, sendo isto expresso em várias esferas, como por exemplo, na saúde, no trabalho, na gestão familiar e financeira. Isto é, quanto mais conhecimento científico, maiores oportunidades em relação ao bem-estar do indivíduo.

No entanto, ao refletirmos sobre os dados do IBGE (2019) já mencionados, deparamo-nos com estatísticas demasiadamente distantes dos pensamentos de Freire (2011), ou seja, uma parcela de jovens e adultos com escolhas e vivências distantes do processo de aprendizagem ou afastados pelo contexto estrutural imposto.

Relativo aos alunos inseridos na EJA, estes apresentam diversos contextos de vida, conhecimentos prévios, faixa etária variada, entre outros quesitos, que irão influenciar no seu desempenho em sala de aula. Portanto, o aluno da EJA é dotado de um perfil peculiar, diversificado, o qual irá constituir a turma da EJA. Por isso, faz-se oportuno que os professores e instituições de ensino estejam preparados para receber esses indivíduos, adequando a sua metodologia, seus materiais, para que o aluno seja atraído pelo conhecimento científico e assim, finde seus estudos da educação Básica. Do contrário, muitos contabilizarão para a evasão escolar, tornando-se refém de uma sociedade que exige mão-de-obra qualificada.

Para que haja uma educação de qualidade, preparando o jovem e o adulto para as mais diversas funções na sociedade, é fundamental dialogar sobre a formação do professor que irá conduzir esse indivíduo para a sua qualificação na Educação Básica. Dessa forma, o próximo tópico abordará aspectos inerentes à formação inicial do professor da EJA, bem como os seus desafios e perspectivas.

2.3- A Formação dos professores da EJA: Um olhar para o Ensino Fundamental – Fase II

Iniciando a reflexão sobre a formação do professor da EJA, faz-se necessário pontuar que não existem normativas próprias, prescrevendo qual o perfil docente para essa modalidade (ARROYO, 2006). O que existe e serve como orientações para esse professor, está prescrito entre outros documentos, na DCN para o Ensino Fundamental obrigatório e na DCN de Formação de Professores do Ensino Básico, todavia, com algumas adequações em relação à modalidade EJA.

Visando aprimorar o conhecimento sobre o assunto, recorreremos à posição das normativas sobre a formação do professor, encontrando a seguinte descrição no Art. 11 das DCN para a formação do professor de Educação Básica: “A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra (s) licenciatura (s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes” (BRASIL, 2015, p. 9). Portanto, para atuar no ensino básico é necessário apresentar a titulação de licenciado, ou alguma formação pedagógica que capacite esse profissional para a sua atividade em âmbito escolar. Nesse viés, observamos que 92,6% dos profissionais da Educação Básica possuem o ensino Superior completo na área da licenciatura, de acordo como o Censo Escolar 2020, portanto ainda há um déficit de profissionais nessa área.

Dispor do Grau de licenciado para atuar na área de ensino, soa como um precedente óbvio, entretanto, ao olharmos em específico para cada nível de ensino e modalidades, em especial para a EJA, é notório que alguns professores, inseridos nas mais diversas disciplinas não possuem a formação adequada para a função destinada (BRASIL, 2020). Para contextualizar, segundo Censo Escolar 2019, havia 233.574 professores atuando na EJA. Destes, 333 docentes tinham como escolarização o Ensino Fundamental, 22.119 apresentavam a conclusão do Ensino Médio, 197.235 professores detinham a formação na Licenciatura e 13.887 não possuíam o título de Licenciado.

Os índices não são demonstrados por disciplinas, mas sim, por formação docente, compondo grupos com a sua respectiva porcentagem. Deste modo, em relação aos números da EJA no Ensino Fundamental, 42,6% dos docentes apresentavam o Ensino Superior em Licenciatura ou Bacharelado (com complementação pedagógica), porém não atuavam na mesma disciplina da área formada. Já, 30,7% dos professores apresentavam formação no ensino Superior em Licenciatura ou Bacharelado (com complementação pedagógica) atuando na disciplina de formação. Outros 19,8% não tinham formação Superior, 5,4% docentes apresentavam formação diferente da Licenciatura e Bacharelado (com complemento pedagógico) e 1,5% tinham Bacharelado sem complementação pedagógica, atuando na disciplina da área formada.

O número expressivo de 42,6% retrata uma fração das fragilidades vivenciadas pela modalidade EJA, contrariando normativas legais da educação, em que se prioriza

uma formação docente adequada e capacitada para atender as diversas disciplinas da grade curricular. Deste modo, um docente inserido nessa modalidade sem a devida formação exigida para a disciplina contratada, pode provocar lacunas no ensino, prejudicando o educando e por vezes motivando a evasão do aluno. Agravando esse cenário, têm-se os 19,8% dos professores da EJA que não apresentavam curso Superior, contribuindo para um ensino potencialmente basilar, precário, sem progressões efetivas.

No Censo Escolar de 2018, era possível identificar se havia adequação na formação de professor por disciplina. Nesse sentido, foi verificado que para a disciplina de Ciências, 61% dos professores eram licenciados para essa disciplina, já outros 20,4% apresentavam curso Superior distinto da disciplina ministrada, 12,7% dos professores de Ciências não detinham formação em curso Superior, 4,5% dos professores possuíam outra formação e 1,4% apresentavam o título de Bacharel na área atuante (BRASIL, 2019).

Embora mais da metade dos professores fossem licenciados para atuar na disciplina de Ciências, ainda existia uma parcela de profissionais não licenciados na área, podendo ampliar falhas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Voltando os olhares para outras pesquisas, verifica-se que essa ausência de formação licenciada em escolas não é recente. O autor Malacarne (2007), ressalta em sua pesquisa, que muitos professores apresentavam o diploma de Licenciatura curta, alguns com a complementação pedagógica, e ainda outros eram leigos, isto é, apresentavam diploma no Ensino Superior, no entanto, em áreas diferentes da atuação, necessitando, portanto, de uma formação ou atualização. Toda essa configuração de professores improvisados em salas de aula, é tolerada pelos próprios gestores da área educacional, aqueles que deveriam impedir tal situação complexa.

Toda essa conjuntura incide e reflete nas salas de aula, pois segundo Pinto (2010, p. 112) “O nível médio de formação do professorado é um reflexo do nível médio do desenvolvimento social”. Analisando o contexto social, histórico e político relacionados à Educação Básica, bem como o contexto da sociedade em geral, percebe-se que esta sempre exerceu influência sobre os seus membros, atingindo inclusive as regras educacionais.

Esse panorama desordenado competente a formação docente da EJA, já foi discutido na Resolução CNE/CP nº 2/2015 a qual define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para Educação Básica. Nesse documento, foi exposta a preocupação da União diante da Formação dos professores:

1) a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade (BRASIL, 2015, p. 1).

Para além de orientações e normativas prescritas para o sistema educacional, tais Diretrizes também descreveram a importância do professor ser formado em nível Superior de acordo com a área de conhecimento e atuação, sendo ofertado preferencialmente em nível presencial (BRASIL, 2015). Segundo o Capítulo III, Art. 8º das Diretrizes (2015, p. 8), um dos quesitos do egresso da formação inicial é estar apto para “IV- dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Nessa perspectiva, denota-se que o educador inserido em sala de aula, necessita apresentar a formação específica para a disciplina para a qual se inscreveu. Além disso, o professor deve estabelecer relação entre o conteúdo específico e as demais áreas do conhecimento, entrelaçando as demais disciplinas com uma metodologia adequada ao contexto dos educandos.

Todavia, analisando os dados dos Censos Escolares 2018 e 2020, percebe-se que todas essas normativas desenvolvidas para os docentes e sua formação, ainda não atingiram a totalidade, visto que poucas mudanças efetivas ocorreram no sistema educacional brasileiro nas últimas décadas. Subentende-se assim, que ainda há um compromisso fragilizado dos gestores com a organização do sistema educacional, sucumbindo aos poucos, no próprio erro.

Ademais, é visto que muitos aspectos da Educação Básica precisam ser ajustados, iniciando pela normatização envolvendo a formação dos professores. Isso se torna ainda mais significativo, quando o profissional não licenciado ou não habilitado na disciplina é destinado a atuar em diferentes modalidades do ensino, como por exemplo, na EJA.

No contexto da modalidade EJA, reitera-se que os mesmos professores atuantes no ensino obrigatório, em geral, são os professores destinados à EJA, não

havendo diferenciação na questão de formação inicial, ou seja, não há requisito de formação específica para tal modalidade. Arroyo (2006) destaca que quando se trata de formação de professores é como se todos adotassem o mesmo “molde”, ou seja, uma formação genérica, universal, a qual deverá ser adaptada pelo próprio educador conforme a sua área e esfera de ensino. O fato é percebido pela própria DCN da EJA, a qual já foi mencionada anteriormente.

Segundo Muenchen e Auler (2007), Ventura (2012) e Bär (2014), os cursos de formação inicial pouco abordam sobre a EJA em sua grade curricular, e quando isso se efetiva, os professores discutem sobre o assunto no período de uma aula, em geral, limitando-se a uma disciplina. Além disso, muitos docentes das IES acreditam que, ao abordar sobre a formação do professor e os seus constituintes, estão contemplando todos os níveis de ensino da Educação Básica.

No entanto, o escasso tempo de formação docente dedicado à modalidade EJA nas IES, revelam uma prática escolar insuficiente ao que concerne o professor, refletindo essa conjuntura por meio dos métodos aplicados, os processos avaliativos, a interação em sala de aula, a organização dos conteúdos, entre outros. Nessa perspectiva, não surpreende o professor recém-formado esbanjar incertezas, frustrações e preocupações diante da inserção na modalidade, afinal, sua formação inicial pouco ou insuficientemente contemplou a EJA e seus requisitos.

Como respaldo, Freire (2011) orienta o educador da EJA para criar possibilidades de construção de conhecimento em sala de aula, enfatizando que o verbo ensinar não pode ser compreendido pelo educador como um simples ato de transferir o conhecimento. Nesse sentido, o professor deve estar disposto a responder as perguntas de seus alunos, a discutir e dialogar sobre os assuntos que os educandos trazem para a sala de aula, buscando sanar as curiosidades deles, entre outros aspectos.

Por vezes, o professor em sua inexperiência com o aluno EJA “considera o adulto analfabeto como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente. Por isso, procura aplicar-lhe os mesmos métodos de ensino e até utiliza as mesmas cartilhas que servem para a infância” (PINTO, 2010, p. 90-91). Aplicar atividades condizentes a crianças ou adolescentes do Ensino Fundamental e Médio obrigatório, são ações destrutivas na modalidade EJA, ressaltando a ausência de preparo do professor em não conhecer o seu aluno, o seu contexto de vida, principalmente dos

alunos trabalhadores. Moura (2001) salienta que existe a necessidade de criar políticas educacionais específicas para a EJA, além de uma formação mais significativa, pois:

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 uma prática extemporânea e passageira (MOURA, 2001, p. 105).

Compreende-se que, o “continuar improvisando” significa que há tempo o ensino EJA vem se desenvolvendo assim, retratando uma das realidades da EJA. Analisando as normativas da modalidade, bem como o seu histórico, eles refletem a mesma conjuntura, ou seja, não há uma formação inicial proporcionando embasamento teórico e prático ao professor, e uma legislação específica que oriente a modalidade, bem como aqueles que estão imersos nela.

Esse “improvisado”, revela-se de forma negativa para o educador e suas ações como profissional, refletindo em uma prática pedagógica empobrecida e deficitária para com os alunos, causando prejuízos na aprendizagem dos mesmos, acarretando por vezes, na evasão do escolar (MOURA, 2009).

Sobre isso, Muenchen e Auler (2007) sinalizam que a evasão escolar na EJA é muito incidente, principalmente pela utilização de materiais inadequados, professor sem formação e conseqüentemente, metodologias equivocadas, culminando em descontentamento por parte dos alunos.

As aulas da EJA poderiam ir além da teoria, de aulas expositivas, atividades mecânicas que levam à memorização do conteúdo (LAIBIDA; PRYJMA, 2013). Atividades infantilizadas que professores costumam desenvolver, poucas aulas práticas em relação às teóricas, são elementos que impulsionam os alunos a desistir da aprendizagem. Para a UNESCO (2010), as aulas da EJA disseminadas para um público com características tão diversificadas, devem conter elementos atrativos:

Significa proporcionar contextos de aprendizagem e processos que sejam atraentes e adaptados para os adultos como cidadãos ativos, no trabalho, na família, na vida comunitária e, não menos importante, como indivíduos independentes, decididos a construir e reconstruir suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e em rápida mutação (UNESCO, 2010, p. 14).

Sendo assim, mais uma vez é ressaltada a importância de uma metodologia diferenciada para os jovens e adultos inseridos na EJA, considerando o seu contexto de vida, seus conhecimentos prévios, aumentando a responsabilidade do professor diante de tais aspectos.

Os métodos desenvolvidos pelos docentes podem variar de acordo com a turma, no entanto, uma pesquisa inicial com os alunos ou a observação deles, poderá revelar os melhores momentos de interação entre professor, aluno e conteúdo. Por ser característico da EJA o perfil heterogêneo de alunos, cabe ressaltar que métodos infantilizados, longa cópia do quadro, vídeos aleatórios e slides excessivos, atividades repetitivas, podem desencadear a frustração do aluno.

Como ressaltava Krasilchik (2000, p. 87) “Faltam discussões que permitam ao próprio docente nas atuais condições de trabalho criar um clima de liberdade intelectual, que não limite a sua atividade a exposições, leitura ou cópia de textos”. Infere-se também, que o professor necessita desapegar-se dos tradicionais moldes de aulas e promover essa liberdade de expressão em sala, pois a escola é o meio para desenvolver a criticidade do aluno. Os métodos relativos a atividades práticas, experimentações, aula no setor de informática ou laboratório, fora da sala de aula, por vezes, podem despertar maior curiosidade, principalmente relativo a conteúdos complexos vinculados ao cotidiano.

Enfim, o bom professor é aquele que consegue enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2011, p. 96).

O professor deve expressar mediação entre o senso comum e o científico do aluno, por meio do diálogo, observação, proporcionando interações, atividades que promovam o pensar crítico e reflexivo, motivando o jovem e adulto a pesquisar e se interessar pelo aprendizado (PPP/CEEBJA, 2017). Contudo, a rotatividade constante de professores nesse âmbito escolar, prejudica a dinamicidade das aulas, bem como o aprendizado do aluno. Segundo Augusto e Caldeira (2007, p. 151)

A rotatividade de professores e professoras nas escolas (categoria 24) também se apresenta como uma barreira à prática interdisciplinar e poderia ser solucionada com a efetivação de um maior número de professores e

professoras, que trabalham sob contratação temporária, através de concurso público.

Por vezes, uma metodologia desenvolvida por um professor, poderia ser sequenciada e aprimorada com os alunos, no entanto, os testes seletivos ano após ano, não permitem que os professores deem continuidade ao trabalho anterior. Isso é perceptível com professores atuantes na EJA, os quais, em maioria, são contratados por um período e depois dispensados. Para amenizar as dificuldades diante da ausência de formação para trabalho teórico e prático no ensino dos jovens e adultos, muitos professores estão buscando amparo em cursos de especialização na EJA.

Traçando um panorama sobre o número de especializações na área, verificou-se um total de 105 cursos em formato EaD disseminados no âmbito Nacional e 176 cursos presenciais, todos eles aprovados pelo MEC. O estado do Paraná apresenta 32 cursos sobre a temática no formato EaD e 33 cursos no formato presencial, totalizando 65 cursos no Estado (BRASIL, 2020).

Há, portanto, muitos cursos oferecendo uma abordagem específica sobre os jovens e adultos, tanto no formato presencial como a distância, visando complementar a formação inicial do professor, para que este se aproprie de conhecimentos específicos sobre a modalidade e assim, possa elevar a qualidade de ensino.

No que tange ao ensino a distância como parte da formação complementar profissional, não é mérito da pesquisa discutir os aspectos favoráveis e contrários a ele, porém cabe salientar que os cursos de formação profissional presencial se destacam em sua qualidade, pela interação direta entre docente formador e o aluno, ampliando diálogos e construção do conhecimento a partir das discussões em aulas, o que é inviável no ensino a distância com aulas gravadas e disponibilizadas em plataforma.

Além dos cursos de especialização, existem os cursos de formação continuada, oferecidos aos professores da rede pública, almejando minimizar as dúvidas impostas pelo cotidiano escolar e fragilidades da formação inicial (MALACARNE, 2007). No entanto, segundo a pesquisa de Wielewski (2019) a formação continuada para o professor da EJA, em específico do ensino de Ciências, vem sendo banalizada pelos órgãos competentes, ressaltando a precariedade dessa formação. Em se tratando especificamente da formação do professor de Ciências, a Diretriz Curricular de

Ciências do Paraná, infere a importância de um planejamento eficaz no processo de ensino dos conteúdos:

Diante da importância da organização do plano de trabalho docente e da existência de várias possibilidades de abordagens com uso de estratégias e recursos em aula, entende-se que a opção por uma delas, tão somente, não contribui para um trabalho pedagógico de qualidade (PARANÁ, 2008, p. 69).

Observando o mencionado, percebe-se a importância de aulas diferenciadas sobre os conteúdos de Ciências, abordando variadas metodologias, adequando as aulas para cada temática, incitando o aluno a participar dela, tornando-a prazerosa e ao mesmo tempo, construindo um novo conhecimento.

Entretanto, em relação ao professor de Ciências há um agravante, pois como citado anteriormente, somente 61% dos professores atuantes na disciplina possuem a licenciatura na área requerida, os demais 39% não possuem habilitação adequada para desenvolver aula na disciplina (BRASIL, 2018). Logo, o aluno ficará a mercê do professor com pouco conhecimento sobre a atuação docente e o conteúdo a ser desenvolvido.

Outro aspecto a ser destacado está vinculado às Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2002), documento este que descreve o perfil do profissional atuante com a área de Ciências e Biologia. Nesse viés, cabe destacar que o profissional licenciado deve considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2002).

Dessa forma, o licenciado em Ciências ou Biologia para o seu exercício como docente na EJA, necessita abordar os regimentos prescritos nos documentos acima mencionados para contemplar uma ação significativa na modalidade.

Relativo aos recursos didáticos utilizados nas aulas de Ciências, há uma diversidade de métodos para a abordagem do conteúdo, podendo ocorrer por meio de experimentos, aulas práticas, com recursos tecnológicos envolvendo vídeos, slides, o uso do quadro, livro didático, textos de divulgação científica, entre outros inúmeros elementos que constituem uma aula de qualidade. Em relação às especificidades dessa disciplina, o item a seguir aprofundará a análise ao discutir o ensino de Ciências em associação às normativas para a EJA.

2.4- O ensino de Ciências e suas implicações na EJA

Como mencionado no início deste capítulo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA orientam que as disciplinas curriculares para a modalidade, devem tomar como base as Diretrizes do Ensino Fundamental e Médio obrigatório e de Educação Profissional de Nível Técnico. Nessa perspectiva, buscando as resoluções pertencentes a essas modalidades educacionais, encontra-se prescrito que as escolas necessitam examinar os Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC e as propostas Curriculares Estaduais e/ou Municipais, para assim atender às suas propostas pedagógicas.

No entanto, para o momento, dialogamos sobre os documentos da EJA voltados para a disciplina de Ciências, iniciando com a Proposta Curricular de Ciências Naturais para a EJA (BRASIL, 2002), a qual está atrelada aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, posteriormente, uma breve discussão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEEBJA Prof^a Maria Joaquina Mattos Branco – Cascavel-PR (campo de coleta de dados) e outros elementos inerentes ao ensino de Ciências.

Em se tratando da Proposta Curricular de Ciências Naturais para a EJA em nível nacional, é evidente que o documento enfatiza o aluno trabalhador e a contribuição de sua experiência de vida para o próprio aprendizado. A proposta sinaliza que os alunos ampliarão os seus conhecimentos e, conseqüentemente, a interpretação dos fenômenos do cotidiano, a partir do acesso ao conhecimento sobre variados assuntos, por exemplo, saúde, reprodução humana e ecossistema. Segundo o documento:

Um ensino de qualidade busca selecionar temas relevantes para os alunos, assuntos ligados ao meio ambiente, à visão do universo, à saúde e à transformação científico-tecnológica do mundo, bem como à compreensão do que são a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2002, p.72).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que os conteúdos de Ciências exigem dinamicidade e atualizações, instigando o aluno EJA a refletir sobre os seus conhecimentos prévios e o mundo científico. De acordo com a autora Krasilchik (2000, p. 90):

O risco grave é de que se percam de vista os objetivos maiores do ensino de Ciências, que deve incluir a aquisição do conhecimento científico por uma

população que compreenda e valorize a Ciência como empreendimento social. Os alunos não serão adequadamente formados se não correlacionarem as disciplinas escolares com a atividade científica e tecnológica e os problemas sociais contemporâneos.

Nesse tocante, o meio social e as Ciências estão intrinsecamente envolvidos, pois o desenvolvimento social é movido pelas ações científicas, assim, este ensino promove o desenvolvimento intelectual dos indivíduos diante das novas tecnologias, das mudanças sociais e profissionais atreladas. A partir do ensino significativo dessa disciplina, o olhar crítico de seus aprendizes tende a ser aguçado, proporcionando a distinção entre senso comum e científico, permeando caminhos conscientes que possam modificar o meio social em que vivem.

No entanto, para que isso ocorra, é necessário um conjunto de ações, a exemplo disso, os recursos destinados à modalidade, a organização e sistematização de aulas adequadas a esse público, bons materiais de apoio, docentes capacitados para atender ao estudante, culminando em metodologias que proporcionem de fato um ensino significativo.

Outra questão ressaltada pela Proposta Curricular de Ciências para a EJA, diz respeito as prioridades que alguns professores apresentam em relação a determinados conteúdos, ação que deve ser repensada pelos docentes, pois realizar meras descrições de fenômenos naturais, transmitir regras, conceitos, fórmulas sem estabelecer vínculo com o cotidiano do aluno, não contribuem para o seu aprendizado (BRASIL, 2002). Dessa forma, encontramos novamente um argumento incitando um ensino de qualidade pautado no contexto vivenciado pelo aluno e não mecânico, basilar, afastado de sua realidade.

No entanto, o fato da EJA ser estruturada para conceder a certificação ao aluno em tempo reduzido, por vezes obriga o docente a selecionar conteúdos do agrado, para que haja maior facilidade e rendimento em sala de aula, esquivando-se de conteúdos com pouco domínio ou conteúdos que sejam tradicionais no Ensino Fundamental obrigatório. Há ainda, aqueles professores que são condicionados a seguir determinado plano de ensino, com os conteúdos e metodologia já estabelecidos pela Instituição. Apesar dessas variáveis, o conteúdo ensinado necessita ser compreendido pelo aluno a ponto deste conseguirem relacioná-los com os cenários a sua volta, caso contrário, não terá sentido algum.

A redução da carga horária da EJA e em consequência o seu conteúdo, pode restringir ou limitar o conhecimento do aluno, o qual deveria ser prioridade na sala de aula. A EJA voltada apenas para a emissão de certificados torna-se sem sentido, descumprindo com os propósitos elencados nos documentos legais.

Quanto ao ensino de Ciências, a Proposta buscou dispor cinco modos distintos para abranger o conteúdo, sendo por meio de Temas Transversais, Critérios de seleção de conteúdo, Natureza dos conteúdos, Organização dos conteúdos em temas de trabalho e Eixos Temáticos (BRASIL, 2002). Os Temas Transversais estão vinculados principalmente ao quesito social, por isso, alguns conteúdos de Ciências podem ser abordados sob esse viés e promover discussões sobre assuntos do cotidiano. Exemplo disso são assuntos voltados à natureza e sua relação com a ação do homem, os seus benefícios e malefícios. Assim, os assuntos Transversais poderiam ser considerados em várias situações desse ensino.

Em relação à seleção dos conteúdos, conforme orienta a Proposta, o professor deve inicialmente investigar o perfil dos seus alunos e posteriormente, vincular os conteúdos científicos ao meio social, cultural e tecnológico desenvolvendo maior criticidade no educando. Apesar dos docentes formularem o seu plano de ensino antes do início das aulas, este pode ser modificado conforme a necessidade e a demanda verificada pelo professor.

Em se tratando da Natureza dos Conteúdos, o documento trouxe a proposta de ampliar o significado de conteúdo escolar para além de fenômenos e conceitos, abrangendo os procedimentos, atitudes e valores. Os procedimentos se expressam na forma de indagação, observação, descrição, interpretação e análise, ou seja, a interação, o diálogo entre o professor e o aluno para a construção do conhecimento. Todavia, o professor deve atentar para o perfil dos alunos, pois em geral, muitos deles não dominam essas habilidades, sendo importante a exemplificação por parte do docente.

As Atitudes e Valores estão associados às posturas desenvolvidas pelo indivíduo em seu contexto, bem como aos valores que regem essas atitudes. Essa conjuntura, de modo geral, já vem imbuída no aluno EJA, a qual está fortemente enraizada, cabe aos docentes estimular e promover, quando necessário, a alteração nas atitudes e valores desses sujeitos. Portanto, o ensino significativo de Ciências é indispensável e elementar para provocar a consciência do aluno EJA e,

consequentemente, sua compreensão e avaliação quanto às atitudes e valores tomados.

Como Organização do currículo em temas de trabalho, o documento definiu: “[...] conjunto de conteúdos organizados pelo professor para ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2002, p. 93). Isso significa um formato de organizar o currículo em temas, visto que estes são unidos a fatos, aos conceitos científicos, procedimentos, atitudes e valores. Esses temas de trabalho são flexíveis e podem ser selecionados conforme o perfil da turma.

Ademais, os Eixos temáticos indicados para o ensino de Ciências Naturais, podem ser considerados temas de trabalho, visto que já são comuns nas redes de ensino. Além disso, compreendem os demais aspectos (fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores).

Os Eixos temáticos são definidos como: *Terra e universo*, em que os conteúdos relacionados à Astronomia estão diretamente conectados, sendo conteúdos em que os alunos detêm conhecimentos prévios e noções sobre espaço e tempo. Nesse eixo também podem ser discutidos os elementos da origem e evolução da vida, envolvendo crenças antigas e atuais, entre outros.

O segundo eixo *Vida e ambiente*, descreve conteúdos relacionados aos diferentes ecossistemas, vida, reprodução e dispersão das espécies, fauna e flora, clima, solo, mudanças ambientais, ciclos e fenômenos como a fotossíntese, ou seja, conteúdos relacionados à natureza e ao sujeito.

Em relação ao eixo, *Ser humano e saúde*, contempla o estudo da fisiologia humana e a saúde do indivíduo, a questão de reprodução sexual, doenças, nutrição, entre outros elementos que fazem parte do tema.

Por último, o eixo *Tecnologia e sociedade*, visa ao conhecimento sobre a transformação dos recursos naturais, energia e a sociedade envolvida. A preservação dos recursos naturais, a sustentabilidade, a tecnologia são assuntos destaques desse eixo. Ademais, o diálogo sobre esses conteúdos pode incitar a discussão de profissões atreladas principalmente ao meio tecnológico, podendo despertar o interesse do aluno pela área.

Nesse viés, a Proposta tem por intuito delinear o ensino de Ciências nas salas da EJA, priorizando o público alvo, o qual já possui uma cultura construída em diversos meios sociais. Em contrapartida, o próprio documento salienta que, muitos

professores da EJA – que também atuam em outras modalidades do ensino básico - seguem os conteúdos tradicionais do Ensino Fundamental obrigatório, porém estabelecendo uma pré-seleção destes, em função do curto prazo de tempo (BRASIL, 2002). Sendo assim, os eixos estruturantes de Ciências do Ensino Fundamental obrigatório são os mesmos para o ensino de Ciências na EJA.

Voltando os olhares para o estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares para a EJA prescrevem que os conteúdos estruturantes são os mesmos do Ensino Fundamental obrigatório, entretanto com outro viés metodológico a ser desenvolvido. Nesse tocante, analisando as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ciências, do Paraná (2008), que se constitui como embasamento teórico para as diferentes modalidades de ensino nesse Estado, propõem que o ensino deva ser pautado nos conteúdos Estruturantes: Astronomia, Matéria, Sistemas Biológicos, Energia e Biodiversidade (PARANÁ, 2008).

Nesse viés, os conteúdos básicos e específicos são atrelados aos conteúdos estruturantes, de forma que contemplem as necessidades do aluno, bem como das orientações prescritas pela Diretriz Nacional, preparando o indivíduo para os próximos níveis de ensino.

Trabalhar com todos esses conteúdos, em todos os Níveis da Educação Básica pode ser compreendido como um desafio, visto que, a EJA se constitui em uma modalidade diferenciada do ensino obrigatório. Dessa forma, segundo Bueno (2009) o elevado número de conteúdo específico inserido nos eixos estruturantes, deverá ser adaptado no ensino da EJA.

Assim, faz-se oportuno destacar que há mais de duas décadas subsiste a diferenciação entre as modalidades da Educação Básica asseguradas pela LDB/1996 e até o momento não há a elaboração de documentos específicos para a EJA, os quais seriam essenciais para o desvelar da modalidade. A produção do próprio Currículo da EJA – Fase II, supriria em partes as necessidades dos alunos e professores, garantindo um ensino direcionado a esse público e não pautado na sombra do ensino obrigatório. Como expõe a autora Krasilchik (2000, p. 92):

[...] os resultados das pesquisas ainda não atingiram os centros de decisão, nos âmbitos federal, estadual e municipal, para influir decisivamente na preparação e avaliação de currículos, nos projetos de aperfeiçoamento de docentes e nas relações entre os elementos que interagem nas escolas. Os professores em classe ficam cada vez mais afastados tanto do centro de decisões políticas como dos centros de pesquisa.

Nesse contexto, as decisões que envolvem o curso da educação brasileira, em geral, não se apropriam das pesquisas fomentadas por universidades e outros centros educativos e para além disso, não investigam junto aos docentes qual caminho seria viável para uma educação de qualidade. Isso infere que os autores de tais documentos, estão distantes da realidade escolar e deliberam ações que pouco ou nada contribuem para o progresso educacional. Assim, os documentos normativos existentes para a EJA, são espelhados no ensino obrigatório, defasado e desatualizado, comprometendo tanto o professor quanto o aluno.

Em se tratando do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEEBJA Profª Joaquina Mattos Branco de Cascavel-PR, este tem como intuito contemplar “[...] os anseios dessa comunidade escolar que, por meio de um trabalho coletivo, busca atender às expectativas dos educandos e educadores, sendo essa a sua função, de nortear o rumo da escola” (PPP, 2017, p. 61). Isso significa, desenvolver um ensino e profissionais qualificados que atendam aos estudantes matriculados em sua Instituição, proporcionando espaço e acesso às diversas culturas lá inseridas.

A disciplina de Ciências, segundo o PPP de 2017, apresentava 256 horas/aula, oferecido no formato coletivo e/ou individual, sendo o primeiro ofertado com aulas regulares, isto é, de terça-feira a sexta-feira, com cronograma estabelecido. O individual, apresentava um formato diferenciado, sendo programado pela escola para melhor atender os horários dos alunos.

De acordo com o PPP (2017), a disciplina de Ciências tem por finalidade promover a progressão intelectual do aluno, visando superar metodologias pautadas na memorização dos conteúdos, oferecendo, portanto, uma metodologia diferenciada com pretensões em construir olhares críticos diante do conteúdo científico.

Ademais, diversas áreas do conhecimento estão enredadas com o ensino de Ciências, como por exemplo, a Química, a Física e a Biologia que contribuem com a historicidade das Ciências Naturais, explicando fenômenos do cotidiano, transformações e interações, ampliando o conhecimento científico. Para o documento é imprescindível que “[...] o educando tenha acesso ao conhecimento científico, a fim de, compreender conceitos e relações existentes entre o ambiente, os seres vivos e o universo, numa concepção flexível e processual, por meio do saber questionador e reflexivo” (PPP, 2017, p. 147). Assim, esse modelo construtivista de ensino, permite

ao aluno maior contato com o saber científico e conseqüentemente afeição e proximidade para estabelecer reflexões críticas sobre ele.

A perspectiva Freireana constitui um dos *vieses* do documento, em que os saberes prévios dos alunos devem ser considerados e utilizados como ponto inicial na disciplina, sem ausentar a relação com o meio social e de trabalho, aspecto amplamente quisto pelos alunos da modalidade. Essa consideração pelos conhecimentos já adquiridos também contribuirá como avaliação, em que o docente poderá analisar se houve ou não a construção do conhecimento científico, a partir da relação deste com os elementos que o aluno já detinha.

Nesse tocante, há descrito no PPP vários métodos para avaliar os alunos da EJA na disciplina de Ciências, sendo por meio de seminários, redação, debates, painéis, exposição, jogos, ou seja, não há um único formato de avaliação. Porém, a prática docente costumeiramente busca pelo modelo tradicional, em que o aluno somente responde a provas e produz trabalhos manuscritos/digitados. Esse método recai em avaliações exclusivamente classificatórias, contradizendo o PPP, o qual prima na avaliação do conhecimento do aluno, respeitando as suas limitações.

Nesse sentido, Luiz e Justina (2018) mencionam que na prática escolar, o professor deve “[...] voltar o seu olhar para o conjunto do processo educativo, não só para o produto final, que na maioria das vezes, está associada às notas” (p. 645). Para as autoras, a prática docente relativa aos métodos avaliativos, requer reflexão constante do profissional para superar os modelos avaliativos costumeiros (classificatórios) e assim, promover a diferenciação no processo avaliativo considerando o perfil individual do aluno. Para a autora Krasilchik (2000, p. 90):

Discute-se se as tradicionais questões de múltipla escolha são adequadas para aferir o que se pretende produzir dos alunos nas aulas de Ciências. A capacidade de resolver problemas e de demonstrar a compreensão conceitual e formação exige que se busquem também outras formas de verificar o aprendizado.

Isto posto, compreende-se que há embates teóricos entre os métodos avaliativos e, além disso, as Instituições de Ensino Básico são organizadas e sistematizadas em estabelecer médias numéricas para aprovação e reprovação dos alunos. Diante disso, cabe acentuar que questões dissertativas - em que o aluno expressa o seu entendimento sobre o assunto, apresentação de seminários, redação,

entre outros, são métodos adequados para os alunos da EJA, pois os levam a refletir e produzir o conhecimento, em detrimento às questões de múltipla escolha.

Quanto aos objetivos prescritos do ensino de Ciências para com o aluno, o PPP (2017) aponta para diversos elementos, entre eles a viabilização da compreensão da realidade, a responsabilidade como cidadão desempenhado por eles, alertando para ações edificantes individuais e coletivas compreendidas entre o ambiente vivido, a saúde e a tecnologia. Além da posição crítica a partir da construção do conhecimento científico no meio social, político e econômico.

Para que tais objetivos se realizem, o PPP (2017) expos os conteúdos estruturantes e básicos para a disciplina, exemplificados no quadro a seguir:

Tabela 9: Conteúdos estruturantes e básicos da disciplina de Ciências

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS
ASTRONOMIA	Universo Sistema solar Movimentos celestes Astros
MATÉRIA SISTEMAS BIOLÓGICOS ENERGIA	Constituição da matéria Níveis de organização Formas de energia Conversão de energia Transmissão de energia
BIODIVERSIDADE	Organização dos seres vivos Ecossistemas Evolução dos seres vivos

Fonte: adaptação do PPP (2017).

Nesse intento, o professor de Ciências que assumir a disciplina no CEEBJA, deve elaborar o plano de ensino contendo os conteúdos acima descritos, bem como os específicos. Isto é, os conteúdos básicos impreterivelmente devem constar no planejamento do professor, pois são norteadores, sendo ramificados em conteúdos específicos. Todavia, o docente deverá considerar o contexto vivenciado por seus alunos e assim, selecionar os temas prioritários condizentes àquela realidade. Ademais, os conteúdos ministrados devem proporcionar aos alunos a percepção de que há diversas interpretações daquela temática, instigando os alunos à criticidade sobre os variados assuntos.

Para propiciar a compreensão das aulas de Ciências, estas podem ser realizadas nas salas de aula, em laboratório de Ciências, sala de informática, bem como em lugares alternativos, aproveitando as situações corriqueiras para explicar o conteúdo científico. Além disso, o documento prescreve que a sequência dos conteúdos ministrados em sala de aula, não necessitam ser organizados e contemplados na mesma ordem linear do livro didático (PPP, 2017).

Essa última descrição “*não necessitam*” proporciona uma interpretação equivocada e contraditória aos pressupostos anteriores do documento, incitando a utilização do livro didático como aporte teórico obrigatório e fundamental na estruturação e idealização das aulas. Ademais, para o autor Bizzo (2002), o livro didático é apenas um material de apoio sendo ideal o professor optar pelos recursos didáticos condizentes ao perfil da turma.

Sobre o livro didático para a EJA, é importante destacar que, após a implantação da Proposta Curricular para essa modalidade (2002), houve primeiramente no ano de 2007 a instituição do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) a partir da Resolução nº 18 de 24 de abril de 2007, acolhendo os alunos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Já no ano de 2009 surgiu o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD-EJA) a partir da Resolução nº 51/2009 (BRASIL, 2009). De acordo com a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento:

Entre os diferentes recursos, o livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores fiquem atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento (BRASIL, 2002, p. 140).

Refletindo sobre as orientações da Proposta Curricular acima mencionada, percebe-se que o livro didático pode apresentar fragilidade devido principalmente a ser oriundo de edições distribuídas pelo país, contrapondo com muitos conteúdos presentes em currículos e planejamentos referentes a cada Estado ou Município. Sendo assim, o seu uso se torna por vezes limitado, conforme o conteúdo e região. Além disso, os livros podem conter desatualizações sobre diversos assuntos, pois suas edições são espaçadas temporalmente, aferindo predisposição a um ensino errôneo.

Esses aspectos convergem em uma situação melindrosa, pois como destacado o livro é um dos materiais mais utilizados entre os professores e alunos, devendo haver criticidade em sua utilização, demandando conhecimento e atualização do professor mediador.

Para Lajolo (1996, p. 4) “didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. A autora defende que o livro didático, por vezes, condiciona os conteúdos que serão abordados em sala de aula, definindo assim, o que se ensinará e como se ensinará, influenciando na prática do professor.

Após dois anos da criação do PNLD-EJA, foram selecionadas duas obras didáticas para a Fase II da EJA, sendo elas “Viver, aprender” e “Tempo de aprender”.

Ao término do triênio, em 2014, outras coletâneas elencaram o rol do PNLD-EJA para serem apreciadas, entre elas, “Caminhar e Transformar”, “Saberes da vida, Saberes da escola”, “EJA Moderna”, “Tempo de aprender”, “Alcance EJA” e “Viver, aprender” (BRASIL, 2014).

Em 2017, com a passagem do triênio, outras obras poderiam ser escolhidas e selecionadas, no entanto, o governo Federal informou que não haveria uma nova escolha para o novo triênio (2018-2020), pois estavam elaborando algumas alterações em relação à modalidade EJA e aos conteúdos do livro (FNDE, 2017). Nesse intento, haveria redistribuição dos livros relativos ao triênio de 2014, o qual estava em vigência.

Cabe ressaltar, que uma pesquisa desenvolvida por Limberger (2013), demonstrou que os professores de Ciências da EJA alegaram não utilizar o livro didático disponibilizado pelo governo, pois o mesmo apresentava distanciamento com a realidade dos alunos, ausência de organização, bem como a falta de interação dos conteúdos, mantendo, portanto, a utilização do livro didático do Ensino Fundamental obrigatório. Deste modo, apesar de haver a produção dos livros didáticos para a modalidade, em alguns casos, os professores necessitam produzir outro material, ou ainda, adaptar o livro didático do ensino obrigatório, pois o livro EJA não corresponde às expectativas propostas à modalidade (BÄR, 2014). Para Krasilchik (2000, p. 90):

[...] os livros didáticos continuaram a servir de apoio e orientação aos professores para a apresentação dos conteúdos. Uma reforma que tenha pleno êxito depende da existência de bons materiais, incluindo livros, manuais de laboratórios e guias de professores, docentes que sejam capazes de usá-los, bem como condições na escola para o seu pleno desenvolvimento.

Como defende a autora, há necessidade de reformas na educação, em especial na modalidade EJA, não apenas nas normativas e documentos norteadores, mas também em recursos didáticos adequados à modalidade. Por isso, os livros ou apostilas deveriam ser elaborados por grupos de docentes EJA relativos a cada Estado federativo, contendo conteúdos estruturantes e básicos análogos, com os específicos voltados para a realidade dos alunos.

Contudo, os trâmites para com essa modalidade de educação, em especial no ensino de Ciências transitam a passos lentos. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Paranhos (2017), que analisou a publicação de artigos, dissertações e teses sob o enfoque “Ensino de Ciências na EJA”, entre os anos de 2008 a 2015, foram contabilizados 84 trabalhos, distribuídos distintamente pelo país. Segundo Vilanova e Martins (2008, p. 344):

[...] a necessidade de um maior diálogo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação em Ciências, entendidas nas suas dimensões de campos de investigação e intervenção, no sentido de problematizar objetivos e práticas e, conjuntamente, caminhar buscando superar limites e efetivar uma proposta de formação comprometida com a emancipação e participação plena dos sujeitos em sociedade.

Esses dados demonstram a carência de pesquisas nesse âmbito, denotando a fragilidade e a ausência de conhecimento sobre as Ciências nessa esfera educacional, ocasionando circunstâncias colaborativas para um ensino insuficiente e irrisório.

Voltando os olhares para a conjuntura da EJA, esta reflete carência de legislação, de formação docente, de ensino e aprendizagem significativos, culminando em uma modalidade inconsistente, moldada não a partir dos seus interesses, mas a partir da inclinação do ensino obrigatório.

Há várias décadas a educação para jovens e adultos é oferecida no território nacional, perpassando por diversos processos desafiadores revelados na política, economia e sociedade de cada período. Porém, até os correntes dias, as mudanças prioritárias para a EJA, não foram construídas, padecendo em discussões e processos prolongados.

Sendo assim, faz-se relevante destacar que, como modalidade da Educação Básica, a EJA requer condições que correspondam a sua realidade, isto é, que

atendam ao cotidiano do seu aluno, ao seu nível de aprendizagem, contendo materiais e métodos adequados, a partir de normativas prioritárias.

CAPÍTULO 3

O EMBASAMENTO METODOLÓGICO DO TRABALHO NA ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR

Este capítulo dissertará sobre o campo metodológico adotado para a elaboração e desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, será apresentado o delineamento dos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, prosseguindo com a conceituação do método etnográfico e assim, concluindo com a caracterização dos dados coletados no local da pesquisa concomitantemente com o método etnográfico.

3.1- Os primeiros caminhos metodológicos da pesquisa

Ante aos apontamentos metodológicos da pesquisa, faz-se oportuno resgatar os seus objetivos, que se configuram no método etnográfico. Assim, o objeto central consistiu em investigar e verificar quais seriam as demandas educacionais relacionadas aos educandos da modalidade EJA, em particular na disciplina de Ciências. Para o seu desenvolvimento, foi selecionado o Centro Estadual de Educação Básica (CEEBJA) – Professora Joaquina Mattos Branco de Cascavel-PR, com vistas a delinear o perfil docente e atrelado a isso a identidade do professor da turma.

Ao desvelarmos o passo a passo da pesquisa, faz-se necessário destacar que essa se caracteriza como qualitativa, sendo, portanto, um estudo desenvolvido para trabalhar com as relações sociais, ou seja, para além de números, ela consiste em uma reflexão social do contexto investigado (FLICK, 2009). De acordo com o autor,

os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões de pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Dessa forma, para além de dados numéricos e estatísticos, a pesquisa qualitativa busca evidenciar a realidade dos dados coletados sendo em seus aspectos social, histórico, político ou econômico. Assim, esse tipo de pesquisa se remete a realidade do indivíduo envolvendo suas experiências e o meio que vive (ESTEBAN, 2010).

Para isso, o uso da pesquisa bibliográfica torna-se indispensável. Nesse viés, Malheiros (2011) destaca que os autores de trabalhos científicos buscam na pesquisa bibliográfica “[...] essencialmente comparar as ideias de alguns autores, procurando pontos de similaridade e pontos de divergência. Ou seja, o autor visa chegar a uma conclusão com base no que já foi pesquisado anteriormente” (p. 82). Isto é, tem por funcionalidade perceber por meio da literatura, as contribuições do conhecimento científico sobre determinada área ou assunto e a partir disso identificar o que já foi pesquisado estabelecendo um confronto com as ideias já existentes.

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Malheiros (2011) ressalta a importância de seguir alguns procedimentos, como, primeiramente identificar qual é o problema da pesquisa, pois é ele que norteará e conduzirá o trabalho; segundo, levantar os dados disponibilizados pela literatura, como teses, dissertações, artigos, tanto no âmbito nacional como internacional, traçando um estado da arte sobre o assunto e principalmente buscando obras e autores renomados; em um terceiro momento realizar a leitura crítica sobre os dados coletados, dessa forma essa etapa não se configura como um resumo das obras, mas um confronto entre as ideias lidas e analisadas e assim posteriormente a descrição das considerações sobre o assunto.

Para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica foi priorizada a utilização de fontes primárias, buscando as informações nos escritos originais, como por exemplo, Krasilchik (2000), Geertz (2008) e Freire (2011) e quando necessário em fonte secundária a qual se caracteriza por não ser a fonte original, mas aquela que cita e revisa a fonte original e traça uma interpretação fidedigna, como por exemplo, Winkin (1998), Vilanova e Martins (2008) e Bueno (2009) (MALHEIROS, 2011).

Quanto à pesquisa documental, essa se configura de forma semelhante à pesquisa bibliográfica, no entanto a distinção entre as duas está na fonte dos dados. Em geral, na pesquisa documental são analisados documentos presentes em acervos de bibliotecas, na legislação, na Constituição e até mesmo na internet. Para Malheiros (2011, p. 86) “[...] deve ser utilizada quando existe a necessidade de se analisar, criticar, rever ou ainda compreender um fenômeno específico ou fazer alguma consideração que seja viável com base na análise de documentos”. Nesse intento, a pesquisa utilizou diversas fontes documentais, como por exemplo, a LDB, Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual, dados inerentes aos Censos Escolares, a BNCC, Pareceres, Resoluções, entre outros.

Portanto, o caminho metodológico percorrido durante os primeiros passos do trabalho científico, constituiu-se em buscar na pesquisa bibliográfica e documental, fontes fidedignas para a construção de argumentos sólidos que abarcassem a realidade educacional brasileira e latino americana, em especial sobre a modalidade EJA, a qual carece de discussões.

Além disso, temáticas relacionadas ao ensino de Ciências na EJA, bem como o perfil dos seus alunos, currículos e normativas, também constituíram parte dos capítulos já apresentados. Sendo assim, os primeiros capítulos da pesquisa, servirão de embasamento teórico para a reflexão e discussão das considerações da pesquisa, juntamente com o trabalho etnográfico realizado a campo.

3.2- Desvelando o método etnográfico

Primeiramente, faz necessário compreender o significado da palavra etnografia. Etimologicamente, a palavra “etnografia” significa “descrição cultural” (ANDRÉ, 2010). Tipicamente a etnografia é muito utilizada por pesquisadores da área de Ciências Sociais, conferindo ao método os seguintes sentidos: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante de um emprego dessas técnicas” (ANDRÉ, 2010, p. 27). Nesse sentido, antropólogos, sociólogos e filósofos, costumam atuar com esse tipo de método em variados locais, como, parques, praças, bairros, ruas, shoppings entre outros contextos.

Para melhor compreender sobre o método etnográfico, é preciso esmiuçar o seu embasamento teórico, trazendo para essa discussão o pensamento de alguns autores da área. Segundo Spradley (1980), a etnografia tem por preocupação conhecer qual o significado das ações e dos eventos, para determinado grupo ou objeto estudado. Tais significados podem ser transmitidos por linguagem ou ações. Assim, os indivíduos componentes das sociedades, constituem sistemas complexos de significado, que envolvem o próprio comportamento, entender a si e ao outro, bem como o mundo em que vivem. Esses sistemas constituem a sua cultura. Para Geertz (2008):

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 2008, p. 4).

Nota-se que para a etnografia, interpretar a cultura do ser humano é quesito primordial, a qual se resume pelas próprias teias construídas ao longo de sua vivência e experiência, isto é, o que os indivíduos fazem, aquilo que sabem, o que eles constroem e o que utilizam, ao contrário de pesquisas que buscam por meio de experiências confirmar leis e teorias.

Nesse contexto, compreende-se que a etnografia busca descrever a cultura do objeto ou grupo estudado. O pesquisador etnógrafo encontra-se “[...] diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor” (ANDRÉ, 2010, s. p). Isto é, o pesquisador busca por meio da observação e nos mais minuciosos detalhes, compreender a cultura em que o seu objeto está inserido e assim, descrevê-la.

A etnografia também é definida pelo tipo de esforço intelectual em realizar uma “descrição densa” (GEERTZ, 2008), sendo essa descrição elaborada pelo pesquisador, a partir de suas observações e interpretações do objeto observado, se constituindo em uma pesquisa interpretativa e fenomenológica.

A partir dos acontecimentos reais do objeto ou grupo estudado, as anotações em diários sobre as falas ouvidas ou reações ocorridas tornam-se um relato do passado, podendo ser consultado e interpretado sempre que necessário. Assim, o que a etnografia interpreta é “[...] o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o "dito" num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (GEERTZ, 2008, p. 15). Salvar o “dito” pode ser realizado por meio do instrumento de coleta de dados, conhecido por diário.

De aspecto fenomenológico, este atende aos quesitos subjetivos do comportamento do homem e salienta a importância de se introduzir no universo de conceitos dos sujeitos (ANDRÉ, 2010) para que assim, seja compreendido o sentido que eles denotam aos acontecimentos e às interações sociais no próprio cotidiano. Para a autora “O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia” (ANDRÉ, 2010, s. p), o que nos leva a refletir que a fenomenologia integra e acolhe o

método etnográfico como parte de seu desenvolvimento, afinal tratam o objeto como um fenômeno, em que a consciência o interpreta e assim, constrói o conhecimento.

Para além do caráter cultural, Winkin (1998) compreende o método etnográfico como uma arte e uma disciplina, pela qual o autor deve apresentar domínio para desenvolvê-la:

Para mim, a etnografia hoje é ao mesmo tempo uma arte e uma disciplina científica, que consiste em primeiro lugar em *saber ver*. É em seguida uma disciplina que exige *saber estar com*, com outros e consigo mesmo, quando você se encontra perante outras pessoas. Enfim, é uma arte que exige que se saiba retraduzir para um público terceiro (terceiro em relação àquele que você estudou) e portanto que se *saiba escrever*. Arte de ver, arte de ser, arte de escrever. São estas três competências que a etnografia convoca.

Além de saber ver, estar e escrever, a localização espacial e temporal também são fatores indispensáveis para esse tipo de pesquisa. Isto é, tentar desenhar o local observado, bem como observá-lo em diferentes dias da semana, pois auxiliará a delimitar o campo estudado e a dominar o próprio olhar. Outro elemento a ser seguido, consiste na leitura teórica do embasamento do trabalho em paralelo com a coleta dos dados, pois o embasamento teórico permite maior segurança e efetividade na etapa da pesquisa em campo (WINKIN, 1998).

Como referido anteriormente, o uso do diário é essencial para a realização das anotações da própria observação. Nesse diário, o qual será particular e somente poderá ser visto e relido pelo autor da pesquisa, contará com as observações do pesquisador, bem como os seus pensamentos e suas emoções no momento da coleta de dados, podendo ser escrito em duas colunas: na direita, para as emoções do pesquisador e na esquerda, os comentários observados. Essas anotações, por vezes serão feitas rapidamente, portanto, em outro período de preferência no mesmo dia, devem ser reescritas com o máximo de detalhes possíveis das situações vivenciadas no campo observado, como salienta Winkin (1998):

Num primeiro momento, vocês anotarão muito, de maneira descabelada — e isso é muito bom. Mas num segundo momento, um tanto exaustos pelo esforço realizado, vão recorrer a um procedimento mais analítico, que exige menos esforços, e finalmente mais eficaz em suas colheitas de dados pertinentes. Num terceiro momento, com a pena mais ágil, vocês chegarão a escrever muitíssimo rapidamente, para surpresa de vocês mesmos (WINKIN, 1998, p. 139).

Além disso, é importante ler regularmente as anotações, pois com o passar do tempo muitas serão as similaridades, ou regularidades que farão parte da escrita do trabalho. O autor também salienta a importância em iniciar o trabalho sem a utilização de meios tecnológicos, como, gravadores, câmera fotográfica, celulares, e sim um trabalho desenvolvido com base na observação a olho nu, apenas com a caneta e o caderno. Com o passar do tempo, quando o pesquisador já estiver mais envolvido no local e com os participantes, poderão ser utilizados os aparatos tecnológicos.

Outro elemento a ser destacado: “Não é porque você está fazendo um estudo sobre a vida social de um bar que você tem de ser garçom de bar” (WINKIN, 1998, p. 140), ou seja, não necessariamente o etnógrafo precisa desenvolver um trabalho profissional específico daquele campo estudado, mas estar presente acompanhando o ritmo do local. Posteriormente, se houver a necessidade de complementar as observações e os dados já coletados, o instrumento “entrevistas” poderá ser utilizado.

Nesse viés, Wilcox (1993) citado por Lakatos e Marconi (2010) salienta que a etnografia se caracteriza em estabelecer uma relação com o grupo participante, podendo ser utilizados vários instrumentos de coleta de dados, como por exemplo, questionário, entrevistas, observações, vídeos, fotos, entre outros. Outra recomendação é que o pesquisador permaneça no campo de coleta de dados o tempo que for necessário, para que haja fidelidade no levantamento das informações bem como em sua interpretação.

Contudo, para além de observações em praças, parques e outros espaços públicos, o método etnográfico também pode ser desenvolvido na área educacional, sendo capaz de abordar diferentes tipos de estudos dentro das escolas. Sabe-se que hoje as salas de aula se caracterizam como um ambiente diversificado, possibilitando a socialização dos alunos, professores e equipe diretiva. Várias são as culturas e etnias que configuram os grupos escolares.

Nesse intento, é necessário ressaltar que essa pesquisa teve como intuito desenvolver o método etnográfico em campo educacional, analisando o contexto de sala de aula e assim, buscar quais as necessidades e interesses dos alunos envolvidos naquele *locus*, traçando o seu perfil, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor de Ciências. Diante disso, para que houvesse melhor compreensão e desenvolvimento da coleta de dados ousou-se realizar o método etnográfico.

Em um primeiro momento, buscou-se observar o contexto de sala de aula dos períodos matutino e noturno, coletando as informações e descrevendo-as em um diário de campo. Assim, inicialmente buscamos averiguar a cultura cotidiana dissiminada naquele contexto, por meio de uma descrição densa, observando e descrevendo a localização espacial dos elementos tanto no Centro Educacional como em sala de aula, a distribuição temporal dos eventos, estando presente em diferentes dias da semana em que as aulas ocorriam.

Além disso, buscou-se a aproximação com o mundo dos sujeitos envolvidos na pesquisa, estabelecendo laços de amizade com alunos, unindo-se a eles no refeitório, nos intervalos das aulas, nas saídas ao término das aulas, utilizando o mesmo transporte público, encontrando-os na ida à escola. É válido ressaltar, que apesar da participação durante os referidos dias letivos, não houve o desempenho como aluna ou professora das turmas observadas.

Assim, como ressaltado pelos autores etnográficos, a fim de colaborar com o diário, também foram aplicadas outras ferramentas de coleta de dados, como as entrevistas com os docentes e com os alunos, estes de forma coletiva, bem como questionários individuais aos alunos.

Sobre o método no contexto educacional, André (2010) salienta que o foco da pesquisa etnográfica deve estar voltado para o processo de coleta de dados, ou seja, para o momento da observação do contexto, naquilo que está acontecendo e não no resultado em si. Esse tipo de pesquisa tem por característica a descrição dos dados e os indícios fornecidos, afinal, o trabalho se configura em dados descritivos, como, pessoas, ambiente, situações, que serão anotados em um diário de campo pelo pesquisador.

Quanto ao momento da observação, essa é dita participante, pois é inevitável a interação do pesquisador com o objeto de estudo, sendo que ambos são influenciados um pelo outro, tanto o pesquisador como o objeto, segundo Alves (2010, p. 74) “uma maneira de estabelecer essa proximidade é estabelecer laços de amizades com o grupo estudado”, assim, o pesquisador conseguiria extrair maiores detalhes.

As entrevistas áudio-gravadas e questionários possuem a intenção de aprofundar algumas questões e esclarecer outros elementos observados, bem como já ressaltado por Winkin (1998). Logo, os documentos são utilizados para descrever o

contexto do fenômeno, evidenciando suas articulações mais complexas, complementando os dados levantados por meio de outras fontes (ANDRÉ, 2010).

Enfim, sintetizando o método etnográfico, André (2010) nos fornece elementos essenciais para serem considerados no percurso da pesquisa:

O pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Isto é, os dados são mediados pelo pesquisador. Outra característica, seria o pesquisador se aproximar de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Os eventos, as pessoas, as situações são observadas em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística. O período de tempo que o pesquisador irá utilizar, também pode variar indo de algumas semanas, para meses ou anos. Por fim, a etnografia busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (s. p).

Compreende-se que o pesquisador media e conduz a coleta dos dados, de forma que se aproxime gradualmente do seu objeto de estudo, deixando de ser um estranho, para constituir parte do grupo observado e assim poder analisá-lo, obtendo dados fidedignos do contexto.

Por isso, o método etnográfico se constitui como um dos métodos mais relevantes para a pesquisa escolar, permitindo verificar e analisar as interações entre os grupos e o contexto escolar em que estão imersos constituindo uma organização social e cultural (ESTEBAN, 2010). Mas é preciso ter consciência de que na pesquisa etnográfica também podem surgir dificuldades em campo, principalmente ao iniciar o trabalho de observação, em saber inicialmente o que observar, ao mesmo tempo que tudo parece normal. Em seguida, o etnógrafo também pode se sentir um estranho no local, um inoportuno. No entanto, é necessário se tranquilizar e transmitir tal sentimento aos participantes, afinal é uma pesquisa institucional. Além disso, com o passar do tempo, surgirão muitos dados, culminando em uma possível terceira dificuldade: o que fazer com eles? Então, chega o momento do pesquisador, reler inúmeras vezes o seu diário e tornar-se escritor (WINKIN, 1998).

Apesar dos possíveis impasses no campo de estudo, o método é relevante em ser aplicado em sala de aula para demonstrar a realidade vivida por muitos alunos e professores em determinado contexto social, econômico e cultural.

A partir do desenvolvimento desse método, pretende-se expor as distintas relações nos grupos observados (alunos e professores na disciplina de ciências) e

buscar a compreensão da realidade investigada. Por se tratar de uma pesquisa descritiva e interpretativa, não há necessidade de embasamento em outra metodologia, para a realização da análise dos dados, pois a metodologia escolhida já proporciona ao leitor a reflexão dos fatos compilados e conseqüentemente a sua análise.

3.3- Contextualizando o campo da pesquisa

Antes de adentrarmos especificamente no campo de estudo, convém destacar alguns dados relevantes sobre a cidade escolhida. O município de Cascavel, localizado na região Oeste do Paraná, apresenta delimitação com 13 municípios, sendo sua área territorial calculada em 2.091,401 Km² (IPARDES, 2018), além de integrar a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). A população estimada de acordo com o Censo IBGE (2018) é de 324.476 pessoas.

Caracterizada por ser uma cidade referência no Oeste paranaense, buscou-se traçar um perfil dos jovens e adultos frequentadores do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) – Professora Joaquina Mattos Branco, visto o número expressivo da população. Corroborando com tal assertiva, o CEEBJA realizou no ano de 2018, a matrícula de 1866 alunos, distribuídos em 72 turmas, entre o Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio (PARANÁ, 2019).

Apresentando brevemente a sua história, o CEEBJA foi fundado na cidade de Cascavel-PR, no ano de 1984, iniciando os seus trabalhos como Centro Supletivo, contemplando as quatro primeiras séries do Ensino do 1º Grau. Já em 1987 os trabalhos com o 2º Grau também iniciaram. Até o ano de 1996, o ensino era realizado de forma individual, no entanto com o aumento da demanda de alunos, o ensino passou a ser oferecido no formato coletivo (PPP, 2017).

Inicialmente, os alunos vinham para o CEEBJA para realizar apenas as suas avaliações, não apresentando uma carga horária específica e obrigatória para o aluno frequentar as aulas. Assim, o professor permanecia no estabelecimento, atendendo os alunos conforme as necessidades que eles apresentavam (PPP, 2017). Esse formato de aula permaneceu até abril de 2002, passando a vigorar a forma semipresencial, em que o aluno frequentava 30% da carga horária em sala de aula e os outros 70% eram destinados para os trabalhos escolares. Esse modelo permaneceu até abril de 2006, momento em que o ensino passou a ser 75%

presencial para cada disciplina no formato coletivo e 100% presencial no formato individual (PPP, 2017).

Em relação à carga horária das disciplinas, estas são distintas, como observado no documento o que é descrito para as Ciências Naturais, pois é a disciplina pesquisada. Assim, ela contém 256 horas/aula, a nota mínima na disciplina é 6,0, segundo consta no Regimento da Escola. Para haver a certificação, é preciso que o professor registre de duas a seis notas para compor a avaliação do aluno. Quanto ao aproveitamento das séries, cada série (6º, 7º, 8º e 9ª ano) equivale a 25% dos estudos, portanto, as quatro séries do Ensino Fundamental - Fase II contabilizam 100% dos estudos. A cada 25% completado na modalidade, corresponde a um ano da série do ensino obrigatório. Assim, os alunos que concluíram alguma série/período/etapa/semestre/bloco, podem requerer ao aproveitamento e continuar os seus estudos do nível em que parou (PPP, 2017).

Em relação aos professores, o documento PPP (2017), prescreve que o docente necessita estabelecer relação entre o senso comum e o conhecimento científico e isso deve ocorrer por meio do diálogo, de atividades que permitam a reflexão-crítica, estimulando o aluno na busca do conhecimento.

O CEEBJA atende¹⁴ no período matutino, vespertino e noturno, apresentando o horário letivo de 4 horas. A estrutura física é composta por 22 salas, além de laboratórios, sala de informática, biblioteca, totalizando 39 cômodos para atender aos jovens e adultos (PPP, 2017). Está localizado na Avenida Rocha Pombo, 1936, na Região do Lago em Cascavel-PR.

Foto 1: CEEBJA Profª Joaquina Mattos Branco

¹⁴ No ano de 2020, inicialmente o CEEBJA começou a atender nos três períodos, no entanto, com a Pandemia do [Coronavírus](#) – COVID19 – o centro passou a proporcionar aulas no formato a distância.



Fonte: Documentos Seed, 2016.

A instituição de ensino estadual possui uma área ampla, sendo um prédio com quatro pavimentos contendo um subsolo, onde estão dispostos a cozinha, refeitório, sala dos professores, sala de impressão e banheiros. No térreo, estão localizados os setores administrativos do colégio, sala da equipe diretiva, pedagógica, secretaria, biblioteca, informática, bem como sala de apoio aos alunos com alguma deficiência e banheiros. Acima, no 1º e 2º pavimentos estão localizadas as salas de aula, os banheiros e o laboratório de Ciências. Para melhorar a acessibilidade, o prédio conta com o sistema de elevador. As salas de aula são equipadas com cadeiras, carteiras, quadro branco, armários, Tv pendrive¹⁵ e ventiladores. Quando necessário, havia equipamentos multimídia disponíveis para o uso do professor. O prédio não contava com a rede de WiFi livre ou gratuita, portanto, alunos e professores não tinham acesso à internet, salvo por meio do laboratório de informática.

Após pontuarmos breves descrições sobre a cidade e a estrutura educacional do CEEBJA, iniciaremos uma descrição concisa sobre alguns elementos característicos da coleta de dados a campo com a adoção do método etnográfico.

Primeiramente, em junho de 2018 procurei informações junto a endereços eletrônicos, para verificar se haveria aula de Ciências no segundo semestre e quais seriam os dias de oferta da disciplina. Nesse sentido, encontrei um folder publicado no *Facebook* do próprio CEEBJA, indicando os dias e horários das aulas de Ciências e outras disciplinas que seriam disponibilizadas no próximo semestre.

¹⁵ A TV pendrive é um televisor adquirido pelo Estado e implantando nos colégios estaduais com a finalidade de integrar a mídia e as tecnologias em sala de aula, aprimorando o ensino do professor. A Tv apresenta entrada para pendrive e cartão de memória, em que slides e vídeos podem ser salvos e repassados por meio da Tv.

Após a confirmação que a disciplina de Ciências ofertaria duas turmas, sendo uma no período matutino e a outra no período noturno, entrei em contato por telefone para obter maiores informações. Ao ligar, conversei com uma das pedagogas, a qual com muita gentileza me passou alguns detalhes como por exemplo, o horário das aulas e os professores ministrantes. Apresentei a ela, que gostaria muito de desenvolver uma pesquisa no CEEBJA e assim, marquei um horário para conversarmos.

No dia da nossa reunião, expus o meu projeto de pesquisa para a pedagoga e o diretor do CEEBJA, explanando sobre os meus objetivos e como seria desenvolvido esse trabalho no colégio. Ambos ficaram entusiasmados e lisonjeados por haver interesse em desenvolver uma pesquisa no CEEBJA, autorizando a minha permanência no local para a obtenção dos dados.

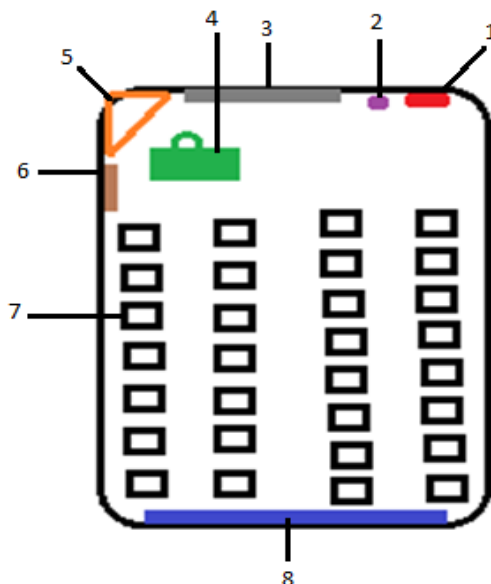
Ao final de julho de 2018 o projeto foi aprovado sob o Parecer Consubstanciado CEP/Unioeste CAAE: 93702518.0.0000.0107, autorizando o acompanhamento das duas turmas de Ciências no CEEBJA, isto é, uma no período matutino e outra no período noturno. Com a autorização, entrei em contato com a pedagoga do CEEBJA, por meio do aplicativo *Whatsapp*, a qual disse que eu poderia iniciar minha pesquisa assim que eu pudesse, pois as aulas iniciariam dia 30 de julho. Assim, nos primeiros dias de agosto iniciei minhas idas ao colégio, primeiramente com a turma do noturno dia 07 de agosto de 2018 e após uma semana, na turma do matutino (14/08/18). Essa diferença de temporalidade ocorreu, porque a pedagoga do CEEBJA solicitou que eu assim esperasse, pois inicialmente havia poucos matriculados e frequentadores na disciplina da manhã.

Durante o segundo semestre, observei as duas turmas de Ciências durante 34 encontros/dias, sendo distribuídos de terça a sexta-feira, em ambos os períodos. A segunda-feira sempre era reservada aos professores para os planejamentos das aulas. Cada período possuía a duração de 3h20min de aula.

Para o meu deslocamento, utilizava o ônibus circular do município, linha Maria Luiza, sendo que o deslocamento até ao CEEBJA durava em média 15 minutos. Nesse contexto, acompanhei as turmas de Ciências no período de um semestre, tempo considerável para que haja a coleta de dados de forma fidedigna.

Visando proporcionar ao leitor uma imagem do espaço físico das salas de aula observadas, desenvolvi, conforme também sugerido pelos referenciais da etnografia, um pequeno esboço delas, o qual está representado a seguir:

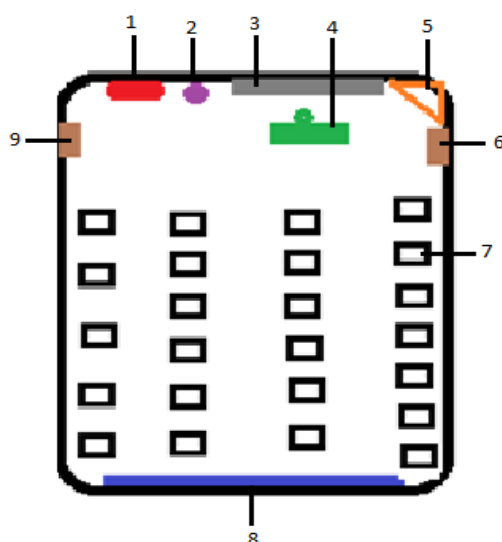
Figura 1: Sala de aula do período matutino, 1º pavimento.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Legenda: (1) Porta de entrada/saída; (2) lixeira; (3) quadro branco e um ventilador em cima; (4) carteira e cadeira do professor; (5) Tv pen drive; (6) um armário; (7) carteira e cadeira para os alunos; (8) janelas.

Figura 2: Sala de aula do período noturno, 2º pavimento.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Legenda: (1) porta de entrada/saída; (2) lixeira; (3) quadro branco e um ventilador em cima; (4) carteira e cadeira do professor; (5) Tv pen drive; (6) um armário; (7) carteira e cadeira para os alunos; (8) janelas; (9) armário.

Nas salas, pude observar a dinâmica das aulas de Ciências, bem como dos alunos e professores, coletando informações que compuseram o meu diário. Ao final do semestre e, conseqüentemente, da observação do cotidiano da sala, realizei entrevistas áudio-gravadas com os docentes e questionários com os alunos participantes, coletando informações que vieram a complementar as anotações do Diário.

Também desenvolvi uma entrevista coletiva com os alunos de cada turma, ou seja, uma conversa, buscando verificar no coletivo quais as necessidades desses alunos, suas dificuldades e facilidades com o conteúdo do ensino de Ciências, qual o grau de influência desse ensino no seu cotidiano, entre outras questões. Essa última abordagem visou sanar possíveis lacunas que não foram preenchidas a partir das observações em sala de aula e do questionário. Quanto a minha posição como pesquisadora em sala de aula, adotei as prescrições de Winkin (1998) e André (2010), como pesquisador observador.

No entanto, há um campo intermediário, o qual foi delineado durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Isto é, iniciei apenas observando as turmas, bem como os seus elementos e à medida que os laços foram se estreitando entre alunos e professores, assumi o papel de participante para além da observação, desempenhando outras posições em sala de aula. Isto é, auxiliando por vezes os alunos em atividades e até mesmo a professora, quando assim era solicitado.

Dessa forma, a posição como pesquisadora nesse trabalho variou de acordo com a minha inserção e familiarização em sala de aula, do convívio com os participantes e sua aceitação naquele contexto escolar, o que para Cançado (1994) é admissível para o modelo etnográfico. Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, foram adotados diversos roteiros que serviram de orientação nesse processo, bem como a melhor eficácia para a complementação dos aspectos observados.

Como destacado por Winkin (1998), inicialmente o pesquisador pode apresentar dificuldades em saber o que observar no local pretendido. Sendo assim, primeiramente foi traçado um roteiro de elementos que poderiam ser observados na dinamicidade da sala de aula, incluindo a parte espacial e estrutural do ambiente,

ações dos alunos e professor, interação em sala de aula, dificuldades e facilidades observadas, entre outros quesitos que podem ser verificados no Apêndice I. Esses dados compuseram as anotações do diário.

Posteriormente, já ao final do semestre e das observações, com o intuito de complementar as anotações rotineiras, foram realizadas as entrevistas áudio-gravadas com as professoras da disciplina de Ciências. A entrevista apresentava um roteiro de questões pré-elaboradas, com o objetivo de verificar a compreensão do professor em relação a EJA, bem como a sua metodologia em sala de aula, entre outros aspectos que estão elencados no Apêndice II. Para além dessas questões, as entrevistadas puderam discorrer livremente e assim houve o acréscimo de perguntas para as professoras, conforme o diálogo traçado com cada uma delas.

Além da entrevista com as professoras de Ciências, a professora de educação especial também foi indagada. O roteiro semiestruturado segue no Apêndice III, com o objetivo de conhecer o trabalho da professora com alunos com deficiência, bem como da aluna que era acompanhante. Também foi elaborado um questionário aos alunos, presente no Apêndice IV, com a finalidade de ampliar o conhecimento sobre determinadas características desses alunos, como por exemplo, motivos de estarem na EJA, pretensões após a conclusão dos estudos, a influência da disciplina de Ciências em suas vidas, entre outros quesitos.

Para além desse questionário individual, uma entrevista coletiva foi realizada na própria sala de aula com esses alunos, em que eles e eu nos sentamos em uma posição espacial de meia-lua e dialogamos sobre a metodologia desenvolvida pela professora em sala de aula, as aulas de Ciências, entre outros itens, os quais estão dispostos no Apêndice V.

Nas transcrições dos dados, cabe ressaltar, que por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, foram utilizados nomes fictícios para as professoras e os alunos, garantindo o anonimato dos participantes.

Portanto, o próximo capítulo compõe as descrições dos dados observados e escritos no diário de campo durante o desenvolvimento da pesquisa etnográfica, bem como um enredo contendo relatos da minha visão como pesquisadora e dos alunos e professoras (entrevistas) envolvidas na dinâmica da sala de aula de Ciências.

CAPÍTULO 4

AS VIVÊNCIAS NAS SALAS DE AULA DE CIÊNCIAS DO CEEBJA

Durante os 34 dias de observação, acompanhei, semanalmente, as duas turmas de Ciências oferecidas pelo CEEBJA de Cascavel-PR, compreendendo o período do 2º semestre letivo do ano 2018. Ambas as turmas, continham suas aulas distribuídas de terça-feira a sexta-feira, sendo uma no período matutino e a outra no período noturno. A segunda-feira era destinada para a hora atividade das professoras da disciplina. Nesse intento, busquei assiduamente comparecer nas respectivas turmas, realizando anotações em meu diário de campo.

No período matutino, as aulas iniciavam às 08h e encerravam às 11h20min. Nesse ínterim, não havia horário específico para o intervalo, assim, a professora permitia, comumente, dez minutos de saída aos alunos, isto conforme o encaminhamento da aula. Por vezes, esse horário se distendia em mais cinco minutos.

Em se tratando do período noturno, as aulas iniciavam às 18h40min e eram concluídas às 22h. Neste decurso, também não havia horário específico para o intervalo, no entanto, na maioria dos encontros, era concedido aos alunos dez minutos, iniciando frequentemente às 20h30min. Por vezes, o “intervalo” se prolongava em mais cinco minutos.

Ademais, um elevado índice de alunos dependia da condução do ônibus para comparecer e se ausentar do CEEBJA. Contudo, os horários de locomoção para aquela região eram espaçados, promovendo a saída antecipada da sala de aula, tanto dos alunos do matutino, quanto dos alunos do noturno.

Mediante isso, constatei que os alunos da manhã saíam da sala às 10h45min, pois o ônibus estacionava em frente ao CEEBJA às 10h55min. Assim, ficavam em sala, apenas dois ou três alunos, os quais saíam às 11h. Com o objetivo de conhecer melhor a sua rotina, acompanhei os alunos que saíam antecipadamente, momentos que propiciaram diálogos relevantes sobre a conjuntura da disciplina, bem como sobre as rotinas daqueles alunos. Semelhantemente ocorreu com a turma do noturno, em que o ônibus parqueava em frente ao CEEBJA às 21h40min, ocasionando a saída dos alunos da sala de aula, às 21h30min. Cabe ressaltar, que no período noturno, em poucas ocasiões permaneci em sala de aula até o horário de conclusão, pois o Centro

Educacional¹⁶ era localizado na região do Lago Municipal e o último ônibus chegava às 22h30min no local, momento em que pouquíssimos alunos ainda permaneciam por lá. Desse modo, visando a minha segurança, optei em sair junto aos demais alunos. Em ambos os casos, as professoras relataram que poucos alunos permaneciam em sala de aula até a sua finalização, por isso, não iniciavam novos conteúdos de Ciências naquele período.

A fim de descrever um pouco da minha vivência, observação e interpretação nas duas salas de aula e do convívio com os alunos durante o deslocamento no transporte público, a primeira parte do capítulo conta com a exposição dos relatos da turma da manhã, isto é, a dinamicidade da aula de Ciências, da professora e dos seus alunos. Posteriormente, a segunda parte consiste em relatos da turma noturna e seus aspectos relevantes notados durante o período observacional.

4.1- Um olhar etnográfico sobre a turma de Ciências do período matutino

Foto 2: Café da manhã em comemoração aos dias 12 e 15 de outubro e ao aniversário de Francisco



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

No primeiro dia de observação¹⁷ (14 de agosto de 2018), solicitei auxílio da Pedagoga para encontrar a sala de Ciências, na qual permaneceria durante os dias de observação. Ao adentrar na sala, a qual ficava no 2º piso, cumprimentei os poucos

¹⁶ Expressão utilizada para referenciar o CEEBJA.

¹⁷ As aulas iniciaram dia 30 de julho de 2018 e encerraram dia 19 de dezembro de 2018, segundo prescrito no calendário escolar, publicado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) (PARANÁ, 2018).

alunos que lá estavam, incluindo a professora de apoio, Sueli¹⁸. Após dez minutos, a professora da turma - Bárbara, entrou em sala. Alguns alunos se dirigiram até ela para entregar-lhe o bilhete de matrícula na disciplina, em seguida me levantei e ela perguntou: “*trouxe o seu bilhete?*” indagando o meu nome, supondo que eu também fosse aluna nova. Então, dirigi-me a ela e me apresentei.

Com toda a sua empatia, a professora Bárbara estimou as boas-vindas, mencionando que a Pedagoga já havia informado sobre a minha pesquisa. À vista disso, ela solicitou que eu me apresentasse para a classe e relatasse os meus objetivos quanto à inserção naquela sala de aula. Desse modo, diante da turma, discorri brevemente o meu percurso acadêmico e os motivos de acompanhá-los em sua escolarização.

Em um primeiro momento, era perceptível o receio dos alunos, contudo todos demonstraram respeito. Após a minha exposição, voltei para o lugar que havia escolhido para sentar: na fileira em frente à porta, próximo à parede ao lado direito, duas carteiras atrás da aluna Eduarda. Esse posicionamento, permitia uma vasta visão sobre os ângulos da sala, por isso, todos os dias da observação, foram realizados desse espectro.

Costumeiramente, no mesmo horário (07h25min), me destinava ao terminal Sul com destino ao Centro educacional. Ainda no terminal, encontrava alguns alunos da turma de Ciências e, por vezes, conversava com os mais velhos. Os adolescentes mantinham distância de mim, pareciam receosos com a minha presença. Quando eu chegava ao CEEBJA, muitos alunos jovens se concentravam no pátio escolar, sentados nos bancos de concreto e madeira, alguns fumando e conversando.

Aos poucos, a rotina da sala de aula foi se estabelecendo, sendo possível verificar a dinamicidade dos alunos, professores e funcionários. Durante as manhãs, comparecia à sala por volta das 08h, momento em que havia poucos alunos por lá - em torno de dois ou três, pois a maioria dos estudantes eram adolescentes e, permaneciam no pátio. A professora Bárbara, costumava ingressar na sala dez minutos após o horário estabelecido. A turma continha 35 alunos matriculados ao final da disciplina, porém destes, somente os mesmos 12 compareciam com frequência.

¹⁸ Como discriminado no Capítulo 3 de Metodologia, os nomes utilizados no decorrer da apresentação dos dados, são fictícios.

Em média, havia de quatro a cinco alunas no ambiente sendo os demais do sexo masculino. A idade dos alunos variava, isto é, dois alunos eram mais experientes, tinham acima de 49 anos, os demais eram mais jovens, entre 15 e 30 anos. Havia, portanto, aluno aposentado, trabalhador (assalariado ou autônomo) e alguns adolescentes desempregados, dependentes da renda dos seus responsáveis.

Ao final do mês de agosto, o CEEBJA recebeu os funcionários do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Cascavel - PR para verificar a frequência dos alunos, até então matriculados. Assim, a equipe do NRE pediu emprestado o Diário de Classe da professora para verificar a periodicidade dos alunos em sala. Ademais, realizaram a chamada de classe para averiguar quem estava presente no dia da visita. Essas visitas ocorriam, pois para iniciar a turma coletiva da EJA era necessário haver no mínimo 20 alunos matriculados. Quando a ausência era muito elevada, corria-se o risco de extinguir a turma. Desse modo, o NRE buscava as informações diretamente no Centro educacional. Também houve o dia da paralisação facultativa, no dia 30 de agosto¹⁹. Entretanto, os docentes que aderissem àquela causa, precisariam repor a aula em outro horário. Isto posto, a professora Bárbara optou pela paralisação e repôs a aula em um sábado, momento em que nenhum aluno compareceu.

Quanto à organização e dinamicidade da aula, a professora sempre retomava o conteúdo abordando questões da aula anterior, instigando os alunos a dialogar sobre o que aprenderam e assim, traçava um paralelo com o conteúdo que viria a ser ensinado, bem como com o cotidiano. A aula, em demasia, era expositiva-dialogada, empregando ferramentas de apoio, como o livro didático, o quadro e posteriormente vídeos e slides.

A rotina dos alunos era explorada pela professora em suas explicações. Exemplo disso, foi um dia muito chuvoso, em que a professora aproveitou para explicar o conteúdo “Água”. Naquele instante, havia três alunos em sala, era logo no início da aula. Entre os assuntos discutidos, estava o “Ciclo da água” e a “importância da sua ingestão”. Um dos alunos, Fernando, questionou a professora se não beber água deixava “a pessoa mais desligada”, pois ele tinha uma tia que ingeria pouca água e segundo ele, era muito “desligada” para as coisas. A professora respondeu que não

¹⁹ Considerado por muitos professores do Estado, um dia de luto, pelo evento ocorrido há trinta anos entre alguns professores e o governo do Estado.

vivemos sem água, mas que, provavelmente, esse “*desligamento*” dela não teria a ver com a baixa ingestão do líquido.

Após a explicação, a professora solicitou a realização de algumas atividades sobre aquela temática e em seguida corrigiu os exercícios, incitando a participação dos alunos. Um dos questionamentos era: “*Por que a água é importante?*” A aluna Laura respondeu “*temos que saber usar a água, ela é a base de tudo, o que seria dessa escola e da casa sem a água?*” Cristina complementou “*a água é tão importante que nascemos em uma bolsa de água*”. Os meninos adolescentes falaram “*lavar a moto, para o alimento*”, “*tomar banho, comer, lavar a louça*” um acrescentou “*ir na piscina*”. Posterior a isso, a professora fez as considerações sobre o assunto. A dinâmica entre questões e contestações era um dos meios de envolver os alunos na participação das aulas, principalmente os adolescentes.

Comparando a atitude da professora ao aparato documental descrito nas DCN e no Currículo do Estado do Paraná, bem como aludido por autores, como Muenchen e Auler (2007), faz-se primordial que o conteúdo ensinado em sala de aula seja intrincado com as vivências do aluno oportunizando a criticidade entre o conhecimento prévio e científico. Ademais, as metodologias promovidas durante este processo, devem ser variadas e empregadas conforme o perfil da turma. Mediante isso, instigar os alunos quanto às suas respostas ou concepções, são métodos colaborativos no cotejamento de seus conhecimentos, além de proporcionar a participação e a integração destes com os demais componentes da turma.

As experiências de vida relatadas pelos alunos, outrossim figuravam aquele cenário, momentos em que o educando almejava concatenar os seus conhecimentos prévios, com o científico.

Certo dia, Francisco afirmou que quando trabalhava em uma empresa de materiais de construção, realizou cursos de formação e em uma das palestras, o profissional mencionou que o prego novo é mais perigoso que o prego enferrujado para “*transmitir*” o tétano. A professora acentuou desconhecer sobre a cientificidade daquela afirmação, pois de acordo com os seus estudos, a bactéria do tétano “*gostava*” da ferrugem. Francisco realçou que o prego mais novo passava por procedimentos químicos. Então, a professora comentou que pesquisaria sobre o

assunto. Na aula sobre répteis, o mesmo aluno afirmou que cobra possui unha e pé²⁰ e por isso, consegue escalar em árvores. A professora estupefata com a menção, explicou que os conteúdos científicos não descreviam isso. Francisco persistindo no assunto relatou que também não acreditava, todavia, certo dia o seu pai matou e queimou uma cobra Cascavel e ele pode visualizar a pata e a unha emergindo do animal, semelhante à estrutura de um espinho. A professora notando a insistência do aluno, mencionou que as cobras são importantes e delas são extraídas substâncias utilizadas para produzir medicamentos.

Para além de Francisco, Laura também era uma aluna participativa e questionadora. Em certa aula sobre as bactérias, a aluna indagou se a foto que estava projetada na parede era a de uma bactéria que causava diarreia²¹, pois apresentava coloração vermelha e antigamente as crianças tinham diarreia com sangue. A professora enfatizou que a bactéria da foto exibida não estava classificada, por isso não saberia responder, mas que em geral, elas poderiam provocar o sintoma descrito.

Constata-se que os alunos mais experientes compartilhavam assuntos de suas vivências correlacionando-os com a aula ministrada, almejando por vezes, contrapor o conhecimento científico e em outros momentos, justificá-lo com as próprias experiências. Essas circunstâncias ratificam diversos autores, dentre os quais Freire (2011), o qual enfatiza que o aluno EJA é dotado de conhecimentos prévios e experiências que constituem a sua identidade social e cultural.

Contrapondo o cenário, em ínfimos momentos, os alunos adolescentes colaboravam com as suas reflexões, expondo suas concepções para a classe. Um dos breves momentos, ocorreu quando o aluno Nicolas questionou *“professora, o Fernando quer saber se o uso da maconha prejudica?!”* Imediatamente o aluno Fernando contestou e Nicolas revidou, ressaltando que o colega estava com *vergonha* de perguntar. A professora destacou que a maconha é manipulada em muitos lugares e países, como fonte medicinal. Mas o seu consumo/inalação é prejudicial, pois desencadeia a dependência química, afetando o sistema nervoso. A aluna Cristina

²⁰ Segundo Melgarejo-Giménez (2002), as serpentes apresentam um número expressivo de vértebras, entre 180 a 400, formando a coluna vertebral, contendo articulações que auxiliam na locomoção do animal, concomitantemente aos movimentos musculares. Ademais, apresentam escamas diferenciadas e o órgão copulador no formato de espinho. Em específico, a serpente Cascavel possui uma adaptação, na qual as duas últimas vértebras se fundiram e deram origem ao chocalho.

²¹ A diarreia aguda com sangue, é uma das principais causas da mortalidade das crianças menores de cinco anos. Vários são os patógenos causadores da doença, entre o mais frequente, encontra-se a bactéria do gênero *Shigella* (GOUVEIA, LINS, SILVA, 2020).

complementou a arguição da professora, mas com os seus embasamentos amparados no senso comum. Nesse contexto, a professora Sueli também participou do diálogo, aludindo que o uso da maconha é maléfico, pois o entorpecente é composto por diversos elementos que danificam a saúde. Ela relatou, que um de seus irmãos foi dependente químico e faleceu em decorrência do uso excessivo daquela droga, a qual afetou consideravelmente o seu sistema nervoso. A aluna Cristina acrescentou que *“infelizmente a maioria dos jovens utiliza”*. O aluno Fernando comentou *“Vai que faz bem, é uma planta!”* e a classe riu. O aluno Nicolas destacou que deixou de consumir a droga, porém o seu colega Fernando o ironizou, afirmando que Nicolas não fumava há dez minutos.

Outro assunto pertinente e atrelado ao cotidiano dos alunos, despontou com o tema sobre as doenças virais. Fernando comentou que, certa vez fez uma tatuagem e em seguida surgiram umas *“paradas de pus”* no local. A professora orientou sobre a periculosidade dos locais não credenciados para o desenvolvimento desse trabalho, pois este envolve principalmente a esterilização de agulhas, arriscando-se em um potencial contágio pelo vírus HIV. Nessa mesma aula, o aluno Fernando comentou sobre a folha da cocaína e seus benefícios, relatando que quando havia um ferimento a sua avó tinha *“uns bagulho lá”* (risos da classe) e colocava a folha da coca na ferida, potencializando a cicatrização. A professora ressaltou que não precisava ser a folha de cocaína, afinal muitas pessoas não detêm o acesso a ela, mas poderia ser a babosa, planta que auxilia na cicatrização.

Em relação as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), em vários momentos o CEEBJA proporcionou parcerias que promovessem esse conhecimento para os alunos. Em uma sexta-feira, o Lions Club promoveu uma programação no CEEBJA, em que desenvolveu palestras sobre a temática, realizando testes rápidos e agendando consultas médicas.

Comumente, os diálogos aventados pelos adolescentes condiziam com suas curiosidades e interesses vinculados diretamente ao seu contexto social e cultural. Esses debates eram oportunos principalmente para a docente, pois configurava o instante em que os alunos estavam dispostos ao conhecimento científico, havendo a possibilidade da construção do conhecimento significativo e a oportunidade de uma reconfiguração inicial no meio social e cultural.

Ademais, o conhecimento prévio generalista de alguns alunos sobre o assunto citado, produziu perspectivas equivocadas da realidade, como a menção da aluna Cristina *“infelizmente a maioria dos jovens utiliza”*, isto são, argumentos pautados no senso comum, não desmistificado pela docente. Desse modo, apesar da professora prover espaço e atenção aos relatos dos alunos, frequentemente a sua posição diante daqueles conhecimentos, oriundos do senso comum, não oportunizava a desconstrução e ressignificação dos alunos.

Compreende-se que desconstrução e a reconstrução de conceitos dependem de tempo e habilidades, principalmente mediadas pelo docente. No entanto, a conduta da professora diante dos comentários dos alunos, contrapôs diversos autores e documentos, como o PPP do CEEBJA (2017), o qual incita que o professor por meio de debates, atividades e interações deve promover a reflexão entre o conhecimento prévio e científico, proporcionando a criticidade no aluno, o que por vezes, ocorreu eventualmente em sala de aula.

Observando o contexto diário da turma, notou-se que a participação dos alunos mais experientes prevalecia sobre a dos adolescentes. Esse cenário, oportunizava a disparidade entre os alunos, pois a professora costumava se envolver pelas histórias, provocando longas discussões e o distanciamento da temática principal, entediando os alunos adolescentes e, conseqüentemente, promovendo sua indiferença pela aula.

Um desses momentos, pode ser retratado a partir de uma das aulas em que a professora iniciou explicando sobre os Fungos e concluiu explanando sobre a coleta de lixo seletivo no município de Cascavel. Cabe enfatizar, que as experiências relatadas, bem como os conhecimentos prévios devem ser conhecidos e explorados, porém com a finalidade de estimular a aprendizagem científica.

As aulas eram muito semelhantes, configurando na explicação do conteúdo pela professora, desenvolvimento de atividades, sendo estas, questionários no quadro, desenhos para colorir, caça-palavras ou cruzadinha, o que por vezes desinteressava os alunos. Em algumas ocasiões, pude auxiliar os alunos em suas atividades, sanando dúvidas sobre o conteúdo, como por exemplo, o dia em que a professora Bárbara havia saído e a aluna Denise me questionou sobre a diferença entre reprodução sexuada e assexuada. Apesar de prover a explicação, não me sentia confortável naquela situação.

No decurso da pesquisa, pude observar que em dois momentos específicos os alunos mais jovens, interagiram com entusiasmo e disposição. O primeiro ato iniciou após a explicação sobre os conteúdos “Alimentos e Pirâmide alimentar”, instante em que a professora propôs à turma a realização de um café-da-manhã, com o intento de promover a apropriação do conteúdo relacionando a teoria à prática. No dia marcado, os alunos trouxeram os lanches que haviam combinado e as alunas Laura e Cristina organizaram a mesa para o café, dispondo de uma toalha de enfeite. A professora Bárbara iniciou a aula sobre o conteúdo “*alimentos*”, no entanto, a conversa entre os adolescentes prejudicou a sua continuidade. Desse modo, ela sugeriu que a refeição fosse servida e posteriormente continuaria com a explicação do conteúdo.

Alguns adolescentes estavam demasiadamente empolgados com aquele momento, contribuindo com o pão francês, queijo, mortadela e uma sanduicheira. Às 09h05min, os alunos Arthur e Cauã que estavam no pátio, adentraram à sala e comunicaram que não participariam do lanche. Aos poucos, todos os alunos retornaram aos seus lugares e a professora prosseguiu com a explicação, realçando a importância dos nutrientes contidos na alimentação. De modo sucinto, Bárbara explicitou sobre os nutrientes inclusos nos alimentos do café-da-manhã e sua importância para o corpo humano.

Outro momento semelhante ao citado, foi em comemoração ao dia das Crianças, dia dos Professores e ao aniversário do aluno Francisco. Os planejamentos para a festividade iniciaram quando Francisco comentou que o seu aniversário de 49 anos estava próximo e nunca havia provado bolo recheado naquela data. O fato comoveu a professora Sueli, que sem hesitar combinou com a professora Bárbara para realizar uma festa surpresa para o aluno, entretanto precisariam da colaboração de todos os colegas. Nesse intento, a professora Bárbara comentou com a classe a proximidade das datas do dia das Crianças e do Professor e assim, a importância de uma breve comemoração em sala de aula. Os alunos sem titubear, concordaram em trazer o lanche para o dia marcado.

No dia designado, a professora Bárbara requisitou o meu auxílio para recortar uma mensagem sobre o dia das Crianças que seria entregue aos alunos. Dessa forma, desci até a biblioteca e arrumei os cartões com os pirulitos. Ela também convidou a equipe Diretiva e Pedagógica para a confraternização. Diante da turma, a professora ressaltou os motivos para a festividade e em seguida, entoamos a música

“Parabéns para você”, em homenagem ao seu Francisco. A professora Sueli o parabenizou presenteando-o com um bolo recheado produzido por ela. Francisco se emocionou e expressou sua gratidão.

Após o término da confraternização, a professora com a finalidade de descontrair os alunos, resolveu exibir o filme “O touro Ferdinando”, afinal era um dia especial. Entretanto, o DVD contendo o filme não funcionou em nenhum aparelho tecnológico, sequer no DVD acoplado à Tv pen drive. Com a impossibilidade de transmitir o filme, a professora escreveu algumas questões no quadro para a cópia dos alunos. Imediatamente os educandos expuseram suas frustrações diante da situação, pois apesar de reclamarem do gênero do filme, não estavam com paciência e disposição para desenvolver as atividades rotineiras da aula.

Em vista disso, os dois dias em que houve o lanche em sala de aula, foi constatado a participação massiva dos alunos, em específico a dos adolescentes. Além disso, eles participaram de forma ativa na aula, demonstrando ânimo pela disciplina. Uma das alunas comentou que deveria existir lanche todos os dias na sala, assim os adolescentes participariam.

Em sua totalidade, as aulas expuseram diversos aspectos considerados profícuos no meio educacional, embora houvesse elementos desfavoráveis e recorrentes durante as aulas, como por exemplo, as atividades infantilizadas propostas pela professora e as atitudes desinibidas pela maioria dos adolescentes durante as aulas.

Essas atitudes estavam atreladas ao uso constante do celular durante a aula, dos fones de ouvido, de se debruçarem sobre a carteira, as andanças pela sala, principalmente até ao fundo onde havia as janelas voltadas para o pátio e as próprias saídas da aula.

Acompanhando os adolescentes pude constatar a sua apatia e indiferença ao longo das aulas. Com o passar dos meses, as saídas da sala se tornaram mais intensas e frequentes, demorando em média 40 minutos, muitos ficavam ausentes por mais de uma hora. Essa transição em sala incomodava a professora, a qual muitas vezes repreendia os adolescentes.

De acordo com Laibida e Pryjma (2013) e Unesco (2010), a metodologia das aulas e atividades repetitivas, infantilizadas, pouco atrativas não convém aos educandos EJA, visto que, em sua maioria são jovens e adultos, em suma

trabalhadores, independentes, necessitando de um ensino significativo e contributivo. Ademais, Oliveira (2007) destaca que um dos agravantes atrelados ao aluno da EJA, consiste no desdenhar de sua idade, cultura e meio social, promovendo propostas pedagógicas infantilizadas, não considerando seu perfil jovem e/ou adulto.

Nessa perspectiva, a ausência de metodologias diferenciadas tanto para a apresentação do conteúdo quanto para as atividades, também foram cruciais no encaminhamento das aulas da professora Bárbara. Nesse contexto, compreende-se que os alunos adolescentes como forma de oposição ao método empregado, suscitaram em desinteresse e evasões.

Ademais, inúmeras vezes o som de funk ecoava pela sala durante as aulas. O volume alto irritava a professora e alguns colegas, por exemplo, a Denise: *“todo dia a mesma coisa?”* Fernando respondeu: *“é esse fone aqui!”* Denise revidou: *“mas o volume tem que ficar dentro e não sair pra fora!”* (em tom de brincadeira). Então, Fernando abaixou o volume.

Ao longo dos meses, a ausência constante lançada no Diário de Classe, a reprovação ou o remanejamento para outra disciplina, foi a consequência diante das atitudes escolhidas por alguns desses adolescentes, dentre eles o Cauã o qual foi transferido para a disciplina de História e Fernando para a disciplina de Português.

Como destacado por Moura (2009), a prática pedagógica deficitária e improvisada compromete a aprendizagem do aluno, levando a uma possível evasão, aspecto observado com alguns alunos dessa turma. Diante da narrativa e exposição dos fatos observados durante as aulas, faz-se oportuno relatar o trabalho da professora Bárbara como regente de turma.

4.1.1– As ações da professora Bárbara durante as aulas

Ao longo das semanas, procurei me atentar aos diminutos detalhes que configuravam aquela sala de aula, então conduzida pela professora Bárbara. Entre as particularidades apreciadas, estava à atuação/condução docente, conjuntura esta, que desvelou e propiciou o delineamento referente ao perfil da professora.

Inicializando as observações, no primeiro dia, a professora disponibilizou aos alunos um texto narrativo entregue em uma folha avulsa, descrevendo uma história infantilizada sobre as cores do arco-íris e a amizade que existia entre elas. Embasados na narrativa, os alunos precisavam responder as atividades assinalando sentenças

como falsas ou verdadeiras, bem como quais as cores que faziam parte daquele fenômeno natural (arco-íris).

Na ocasião, constatei o desinteresse emanado pelos alunos diante da atividade proposta, visto que o texto era de caráter infantil, devendo ser adotado para alunos com faixa etária de 11 anos, isto é, distante da realidade da EJA. No mesmo dia, a professora me contou que era principiante na modalidade e havia recebido exíguo apoio da equipe pedagógica, elevando sua insegurança diante de vários aspectos, entre eles, a seleção dos conteúdos e a temporalidade em que estes deveriam ser trabalhados. Sugeri a ela, que dialogasse com a professora Helena do período noturno, pois esta apresentava vasta experiência na EJA.

Então, a professora me questionou quanto ao método de trabalho da professora Helena, isto é, quanto à utilização do livro didático, da apostila elaborada²², entre outros elementos. Ressaltei que a professora do noturno, estava utilizando o livro didático *“Caminhar e Transformar”* e a apostila seria utilizada em outros momentos. Assim, a professora Bárbara comentou que seria relevante visualizar as apostilas para conhecer o seu teor. Conforme solicitado, no outro dia levei a ela duas apostilas produzidas pela professora Helena. Analisando brevemente o conteúdo, a docente mencionou acreditar que ambas as professoras trabalhavam de modo semelhante. Complementei sua reflexão, informando que a professora Helena se valia para além dos livros, de slides e vídeos na tv pen drive, porém sem hesitar a professora Bárbara comentou, *“mas para converter os arquivos é chato”*. A partir dessa fala, notou-se a ausência de estímulo da professora quanto à mudança de sua rotina profissional.

O desabafo da professora quanto a sua insegurança na modalidade EJA e sua falta de motivação para aulas diferenciadas, proporcionaram a reflexão quanto à formação inicial dos docentes voltada para a EJA, incitada por vários referenciais teóricos na compilação desta pesquisa. O aspecto revelado pela professora de Ciências converge para uma formação basilar, incipiente, refletindo em um planejamento de ensino periclitante e instável, quiçá sua atuação.

O contexto se agrava, quando o professor possui consciência quanto a sua formação deficitária e suas limitações, contudo por diversos motivos (jornada de trabalho excessiva, desânimo, ausência de orientação pedagógica) não busca

²² Essa apostila era elaborada pela professora do noturno - Helena, a qual estava reestruturando e atualizando o conteúdo. O material era impresso pelo CEEBJA com o consentimento da Equipe Diretiva, obtendo apenas o valor da impressão e encadernação.

revertê-los, desempenhando metodologias inadequadas. Desse modo, o emprego do livro didático da EJA²³ (e por vezes, do ensino obrigatório) era constante nos primeiros meses de aula da turma da manhã. Nessa conjuntura, a professora promovia a cópia fragmentada desses textos dos livros no quadro, para que os alunos a efetuassem no próprio caderno. Em outros momentos, a professora requisitava que os alunos realizassem a cópia de tabelas, quadros e demais segmentos textuais do livro EJA para o caderno. Após a cópia, a professora explicava o conteúdo, em geral, sentada em sua cadeira.

A professora começou a explicar o conteúdo sentada atrás do seu Francisco, lendo o que estava no quadro. Os alunos estavam prestando atenção, mas pareciam cansados e desanimados, como se estivessem com o pensamento em outra dimensão. Seu Francisco pediu licença para sair da sala e atender o celular. Após a explicação, a professora passou pelas carteiras mostrando um livro didático que continha a imagem do porífero esponja (DIÁRIO, 2018).

Destaca-se aqui, outro ponto relevante e costumeiro da professora Bárbara, o qual consistia na amostra do livro didático e suas figuras aos alunos ingressantes. Conforme a inserção dos alunos em sala de aula, os livros didáticos se tornavam escassos, sendo necessário buscá-los em outro setor do colégio. Todavia, a professora primeiramente explicava o conteúdo e em outro momento da aula, disponibilizava o material ao educando. Dessa forma, este visualizava as figuras do livro, a partir da amostra do livro da professora. Em outras ocasiões, ela também solicitava aos alunos que lessem em voz alta determinados fragmentos do livro EJA, isso quando ela não proferia a leitura e posteriormente explicava.

Esse cenário, demonstrava a repetição e insistência das aulas sob o viés de uma metodologia limitada à utilização do livro didático, cópias do quadro e o do próprio livro. Para Krasilchik (2000), o docente deve proporcionar maior liberdade intelectual em sala de aula, não se restringindo apenas ao livro didático e sua cópia. De acordo com Brasil (2002), a qualidade de ensino pode ser restringida quando embasada apenas no livro didático, não empregando outros métodos que vislumbrem a ampliação do conhecimento do aluno.

Junto ao método desenvolvido, implicações como: a professora explicar o conteúdo sentada em sua cadeira, início da manhã, por vezes a sala abafada, não

²³ Livro didático “Caminhar e Transformar”.

contribuía para uma aprendizagem significativa do aluno, mas ao contrário, despertava neles ações aleatórias não condizentes ao estudo, fator que provocou inúmeras vezes as saídas dos alunos da sala de aula. Todavia, aos poucos, notei pequenas mudanças no modelo das aulas, às quais foram inseridos slides, vídeos e filmes no multimídia, afastando-se do apreço ao livro didático e sua cópia. Por outro lado, aumentaram os índices na empregabilidade de folhas avulsas contendo exercícios de cruzadinha, caça-palavras e até mesmo desenhos para colorir, os quais segundo ela eram aplicados para o relaxamento dos alunos.

Indubitavelmente, a utilização do aparato tecnológico como recurso didático em sala de aula promoveu o interesse dos alunos, que anteriormente estavam apáticos. Por meio da visualização de fotos, figuras e vídeos, os alunos estabeleciam a relação entre o saber científico e o cotidiano com maior facilidade, em detrimento às aulas limitadas ao livro didático e ao quadro.

Outro aspecto contundente, corresponde ao deboche dos alunos diante das atividades de colorir. Um dos alunos mais velhos, seu Francisco, reclamou para a professora, mencionando que não gostava de “*pintar desenhos*”, porém a docente se manteve quieta.

Certo dia, a professora entregou novamente atividades de pintura, os alunos jovens riram da situação e um deles exclamou “*meu deus do céu!*” e o outro respondeu, “*aula de Artes!*” A professora saiu da sala para ir até a coordenação e sem hesitar, os jovens adolescentes começaram a caçoar uns dos outros “*você não pinta como eu pinto!*” Os alunos perambulavam entre as carteiras rindo das pinturas. Quando a professora entrou na sala, ressaltou: “*quero ver quem vai pintar mais caprichado!*” e os adolescentes riram ironicamente.

Em outro dia, a professora entregou a eles um desenho sobre células, bactérias e vírus, para que os alunos o colorissem. Os adolescentes novamente caçoaram da situação traçando um pequeno diálogo, em que o aluno Nicolas comentou com o aluno Fernando “*e esse repolho aí?*” se remetendo ao desenho da folha. O aluno Fernando respondeu “*quero que se foda*”, o aluno Nicolas disse, “*mas é massa os desenhos que ela dá!*” e outro aluno Arthur retrucou “*Ooo, com certeza!*” em tom de ironia.

Assuntos sobre *Água, Nutrição, Relações Ecológicas, Cadeia Alimentar, Vírus, Bactérias*, entre outros, foram disponibilizados em folhas avulsas, acompanhados de um pequeno texto e posteriormente com uma cruzadinha, ou desenho para colorir,

como uma atividade de fixação. Também havia os infográficos e história em quadrinhos da Turma da Mônica. Durante esses momentos, os alunos conversavam, riam e se ajudavam para encontrar as respostas.

Segundo Krasilchik (2000), as aulas de Ciências necessitam de exercícios e atividades que incitem os alunos a relacionar o seu cotidiano com o saber científico, demonstrando sua compreensão sobre os conceitos trabalhados em sala de aula, sua relação com outras disciplinas e finalmente refletindo em suas ações sociais. Assim, a construção do pensamento crítico-reflexivo a partir da compreensão do conhecimento científico é fundamental para a progressão intelectual do aluno. Nesse viés, o conjunto metodológico desenvolvido pelo docente deve viabilizar o processo de ensino e aprendizagem para a sensibilização crítica do aluno diante dos seus saberes culturais e sociais.

Nesse intento, compreendendo a atividade como parte integrante da metodologia de ensino, a aplicação recorrente de atividades “*relaxantes*” utilizadas pela professora Bárbara, não proporcionaram o posicionamento crítico-reflexivo do aluno quanto ao conteúdo de Ciências, gerando uma aprendizagem deficitária, não condizente ao nível de ensino, comprometendo o avanço intelectual dos sujeitos, como alerta Karasilchik (2000).

Além disso, em diversos dias letivos a professora não pode comparecer ao trabalho, decorrente de justificativas relacionadas ao trânsito (morava em uma cidade próxima a Cascavel), problemas mecânicos do carro, adversidades no colégio que a filha dela frequentava, ou doença. Quando isso ocorria, ela sempre enviava alguma atividade de caça-palavras ou similares para que eles respondessem como forma de justificar presença.

Certa aula, a professora Bárbara contactou a professora Sueli avisando que iria se atrasar. Portanto, a professora de apoio deveria entregar uma atividade para eles colorirem, sendo dois desenhos: Um contendo a célula animal e frases conceituando as principais organelas e estruturas celulares e, o outro desenho, era uma célula vegetal e suas estruturas escritas em espanhol e sem a conceituação. Quando o aluno Cauã foi informado sobre a atividade, ele olhou para a turma e disse “*Ah eu vou descer, acabei de chegar. Vou fumar um cigarro*” e saiu da sala acompanhado por Arthur. Fernando e Nicolas olharam para dentro da sala e saíram, ao ver que a professora Bárbara não estava. Nesse dia, ela chegou à sala de aula às 09h40min.

Situação semelhante ocorreu um dia, em que eu estava indo ao CEEBJA e a professora me ligou avisando que chegaria atrasada, solicitando que eu avisasse os alunos e repassasse a página do livro em que eles efetuariam a leitura. Muitos adolescentes quando souberam disso, ficaram indignados e se ausentaram da sala de aula, não cumprindo com a atividade proposta pela professora.

Esses momentos de atraso, ou não comparecimento da professora nas aulas, gerava um sentimento de indignação nos alunos. Certo dia, a dona Laura disse:

[...] a aula nunca começa no horário, quando vim me matricular falaram que começava às 08h, mas sempre atrasa. Quando você vai pegar um avião, vai voar para algum lugar, se não chegar no horário você perde o avião, as regras deveriam ser seguidas na escola também! (LAURA, 2018).

Comumente, a professora Bárbara chegava à sala de aula por volta das 08h10min, horário em que os alunos participativos já a aguardavam. Com o passar dos dias, esses atrasos e justificativas (em suma) particulares desencadearam o desapareço de muitos alunos, os quais revendicavam maior pontualidade da docente. Porém, diante da professora, os alunos não argumentavam. Compreende-se que, fatores vinculados à saúde, são ausências justificáveis no trabalho docente. Porém, elementos de outra natureza, atrelados a sua locomoção, trânsito e reuniões externas, envolvem planejamentos paralelos, para que estes não comprometam o trabalho docente, principalmente de forma corriqueira.

Em outros dois momentos em que acompanhei a turma, a professora buscou mudar a rotina e realizar algo diferente, pensando principalmente em gerar motivação para os alunos mais jovens: levou-os para o laboratório de informática.

Sobre aqueles dias no laboratório, notei que os alunos mais jovens se ajudavam, no entanto, sempre perguntavam para a professora se estavam certos. A professora Sueli auxiliou a aluna Eduarda, a aluna de mais idade, Laura, estava com muitas dificuldades com as ferramentas tecnológicas, momento em que solicitei permissão à professora Bárbara para ajudá-la. A professora aceitou e então me sentei ao lado de Laura para prover o auxílio com o computador e assim, realizamos a atividade.

Para além dessas aulas, quando a professora desenvolvia aulas expositivas, com vídeos e slides, ela solicitava ajuda aos adolescentes para que buscassem o multimídia e as caixas de som na informática, pois não utilizava a tv pen drive. Estes

sempre atendiam ao pedido da professora e por vezes montavam os equipamentos para ela. Os vídeos e slides traziam conteúdos condizentes com o assunto da aula. Contudo, em muitos momentos os alunos dormiam escorados na parede ou debruçados sobre a mesa. Em muitas ocasiões como essa, a professora percebia os alunos cochilando, ou mexendo no celular, mas nada fazia.

Comumente, os vídeos apresentavam em média 15 minutos ou mais. A sala ficava completamente escura e por vezes sem ventilação, abafando o local. Os slides projetados, em algumas circunstâncias, eram elaborados por outros professores e de baixa qualidade de resolução. Também houve situações em que o vídeo era legendado e a professora lia a tradução conforme essa aparecia na projeção. Um aspecto que desfavorecia essa metodologia desenvolvida pela professora, era quando ela iniciava o vídeo e saía da sala para ir à coordenação, secretaria ou outro local, motivando a desatenção e o desinteresse dos alunos. O meu sentimento diante das saídas da professora se resume à fuga, ao “dar um tempo”, diante do desafio em que se encontrava.

Era notável o cansaço da professora diante da hora/aula exigida com a mesma turma, situação distinta do ensino obrigatório em que a professora estava condicionada. Ademais, o esforço em manter os alunos adolescentes em sala de aula e os demais interagindo, surtia como um árduo desafio para a professora.

Quanto à realização de aulas experimentais, a professora mencionou que gostaria de realizar a prática sobre células, mostrando a célula vegetal da cebola, mas não sabia se havia laboratório de Ciências no CEEBJA. Posteriormente, em outra conversa, a professora confirmou que não havia o laboratório para realizar os experimentos:

Então essa semana até quando a gente falou do ar e tudo mais era pra ter trazido alguma coisa (experimento), eu até tinha preparado e depois na hora de sair eu acabei esquecendo, mas assim é interessante, mas mesmo quando eu não faço experimento na sala, eu busco exemplos com a realidade deles para que eles possam imaginar aquilo e estar pensando como que acontece na prática. Aqui na escola não tem laboratório, pelo menos eu não tenho conhecimento de ter e nem material nada, então assim, tudo o que fosse fazer teria que ser no improvisado e o nosso tempo também é curto pra estar dispondo disso (PROFESSORA BÁRBARA, 2018).

Durante os momentos de observação, a professora Bárbara não realizou atividades práticas em sala de aula ou fora dela, utilizando a mesma metodologia de

aula: quadro, livro, slide, vídeo e atividades. Diante da observação e fala da professora, constatou-se a ausência de aulas experimentais a serem desenvolvidas em sala de aula e o não conhecimento do espaço escolar e os seus setores, como, o laboratório de Ciências que existe na escola.

Desta forma, a docente delineou um perfil indiferente quanto à elaboração e ao desenvolvimento de experimentos em sala de aula, método que pode ser investigativo, muito querido pelos alunos. Para Delizoicov e Angotti (2000, p. 23), a aula experimental “[...] constitui-se num estímulo à curiosidade e à investigação experimental”, isto é, um método que promove o debate, a interpretação e a criticidade do aluno, construindo relação com o próprio cotidiano.

Em relação aos conteúdos, a professora não seguia a ordem do Plano de Ensino, isto é, de acordo com os ciclos que os alunos estavam estudando. Alguns conteúdos que seriam adequados ao ciclo do 8º ano eram estudados no ciclo do 9º ano e assim acontecia para o ciclo do 6º e 7º ano. De forma geral, os conteúdos não eram aprofundados, mas sim ministrados de forma superficial. O plano e as aulas ministradas estão descritos no Apêndice VI.

A funcionalidade do Plano de Ensino, consiste em orientar o trabalho docente, o “[...] professor necessita planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois” (LEAL, 2005, p. 1). Portanto, esse documento se faz essencial para a reflexão do professor quanto a sua prática e aos seus objetivos de aula, o planejamento quanto aos conteúdos que serão elencados, sua disposição e temporalidade estimada.

No decorrer do processo de escolarização, o planejamento docente pode apresentar incorreções, as quais deverão ser ajustadas conforme o encaminhamento prático das aulas. Na modalidade EJA, o planejamento de ensino também deve ser considerado, visto que, para além de sua funcionalidade característica, a modalidade promove o ingresso de novos alunos a cada ciclo, sendo essencial o desenvolvimento de um planejamento adequado para não comprometer a aprendizagem do aluno.

Em relação à avaliação dos alunos, ouvi a professora comentar com um deles, que a nota envolvia a avaliação do caderno, dos trabalhos avaliativos e atividades em sala, contando principalmente a presença deles, pois a carga horária da EJA era reduzida. Por fim, com o passar dos dias a professora demonstrou preocupação com a constante ausência dos alunos adolescentes em sala de aula. Em relação a isso,

era perceptível a mudança na presença dos alunos ao iniciar o semestre e a sua conclusão, período em que poucos alunos frequentavam a sala. Junto a isso, somou-se o agravante do baixo rendimento e nota dos alunos.

4.1.2– Relatos da professora Bárbara

A entrevista áudio gravada com a professora Bárbara ocorreu na própria sala de Ciências da EJA, logo após uma das aulas, sem a presença de outra pessoa. Aquele momento foi de muita importância, pois pude compreender determinadas ações desempenhadas pela professora durante a disciplina.

A professora Bárbara da turma da manhã, residente em local distante do CEEBJA (aproximadamente 20 km), licenciada em Ciências Biológicas (2009), por uma faculdade privada de Cascavel-PR, estava lotada no Núcleo Regional de Educação daquela cidade como professora temporária. Também apresentava formação em Pedagogia e especializações em outras áreas do ensino.

Atuava como professora há oito anos, sendo estes desempenhados no Ensino Fundamental Anos Finais e Médio obrigatório, com as disciplinas de Ciências e Biologia. Somente no ano de 2018 foi convocada para assumir uma turma de Educação de Jovens e Adultos, sendo, portanto, um desafio em sua carreira.

Durante aquele momento de diálogo, muitos aspectos relevantes foram citados pela professora, como por exemplo, a ausência de preparo em sua formação inicial no ensino Superior, para o desempenho profissional *“nem na EJA e nem no Ensino Fundamental... a prática da escola, da sala de aula, foi muito vazia... eu tive muita dificuldade quando eu comecei”*.

Quanto às atividades desenvolvidas em sala de aula, a professora mencionou que sentiu muita dificuldade no início do trabalho com a EJA, momento em que pensou em desistir das aulas, por ser um sistema totalmente distinto daquele que estava acostumada no ensino obrigatório, principalmente pela modalidade estar associada à redução drástica de conteúdo.

Ademais, para ela, o perfil dos alunos se configurava na complexidade em compreender os conteúdos em detrimento do período de afastamento dos estudos, e, por momentos, desencadeando a falta de interesse dos alunos pelas aulas, ocasionando percalços desafiadores para a docente. A professora relatou a ansia em

se aprofundar nos conteúdos, entretanto o tempo das aulas e dos ciclos a impediram de tal ato.

[...] eu sinto que acabo aprofundando em algumas coisas que eu talvez não devesse, pelo currículo, mas a gente acaba entrando no assunto e a coisa vai acontecendo de uma forma que você acaba explorando mais algumas coisas e deixando outras menos... eu procuro filtrar aquilo que eu considero mais importante que eles saibam, interagindo com a realidade deles e da minha realidade pra que eles se sintam socializados com aquilo que eles estão aprendendo (PROFESSORA BÁRBARA, 2018).

A quantidade de horas/aula destinadas em ensinar um conteúdo, depende, entre outras questões, da compreensão dos alunos sobre ele. Desta forma, o planejamento de ensino também deverá ser estrategicamente pensado para atender a essas situações. Entende-se que todos os conteúdos elencados no planejamento de ensino devem ser ministrados, por isso, a importância de planejar, refletir e reorganizar os conteúdos que serão trabalhados durante os dias letivos. Um detalhe se destacou em meio à fala da professora, a qual mencionou que sempre buscava contemplar o planejamento de ensino elaborado pelo CEEBJA, esse que foi fornecido a ela quando assumiu a turma.

Cabe ressaltar, que os professores são os responsáveis em elaborar o próprio planejamento de ensino, todavia a professora Bárbara foi selecionada pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), não participando da Formação de Professores e Semana Pedagógica, sendo contratada de imediato para assumir a turma. Nesse intento, quando chegou ao Centro Educacional, já havia um Planejamento de Ensino estabelecido para aquela turma. Ainda assim, a professora realizou algumas mudanças em relação a ele.

Além disso, a docente ressaltou o hábito em retomar o conteúdo ensinado na aula anterior, indagando os alunos sobre o que haviam estudado. Essa prática passou a ser costumeira, pois segundo a professora, logo no início das aulas ela procurava prosseguir com o conteúdo, no entanto notou que os seus alunos ficavam desorientados, não acompanhando o seu raciocínio. Questionei então, se esse aspecto se distinguia da rotina no ensino obrigatório, ao passo que a docente mencionou que nesse último ensino os alunos compreendem o conteúdo com maior facilidade, não havendo necessidade em retomar a aula anterior.

Ainda, segundo a professora, essa diferenciação ocorria, pois alguns alunos da EJA, principalmente os adolescentes, estavam vinculados ao uso de drogas,

destacando o ato como um potencial fator de interferência na aprendizagem. Para complementar a situação, de acordo com a docente, os adolescentes não estudavam em casa, não realizavam as tarefas, contribuindo para o déficit na aprendizagem:

[...] eu acredito que em momento algum, depois que eles saem daqui eles pensam naquilo que nós trabalhamos. Eu tenho a sensação dos jovens, principalmente dos meninos, que é o que eles aprendem aqui e pronto. Então eu estou sempre falando para eles “ah na casa de vocês, nos exemplos de vocês, tal” para ver se eles conseguem usar aquilo no dia a dia, mas eu acredito que não (PROFESSORA BÁRBARA, 2018).

Considerando o contexto de aula apresentado até o momento, compreende-se que vários elementos influenciaram nas ações dos alunos adolescentes, entre elas, o próprio vício ilícito, a metodologia desenvolvida em sala de aula, a qual favorecia a indiferença dos alunos pelos conteúdos, facilitando as saídas, à ausência de pontualidade nas aulas, refletindo em um aluno desinteressado pelo conteúdo científico.

A professora também mencionou que o diferencial entre os alunos da EJA e das demais etapas da Educação Básica, consistia nas experiências de vida, no cotidiano em que estavam inseridos, na realidade de cada família, na vida econômica, social e cultural. Outrossim, o formato de organização das aulas da modalidade também poderia interferir na aprendizagem dos alunos, isto é, os horários e a disposição em sala de aula.

Corroborando com tais fatos, a professora mencionou brevemente o histórico dos seus alunos adolescentes da EJA, em que alguns eram frequentadores do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), isto é, já apresentaram alguma adversidade social e utilizou ilícitos durante a vida, pertencentes a famílias desestruturadas, pais ausentes ou sem pais, alunos cumprindo medida de semiliberdade pelo Centro de Socioeducação (CENSE), vindos de uma realidade conturbada. Para a docente, o compromisso e apoio dos familiares em relação aos adolescentes era raro, já os alunos mais experientes da turma, apresentavam um cotidiano diferenciado, em que por meio do trabalho contribuía no sustento da família e eram realmente comprometidos com a aprendizagem.

Esse relato permite refletir sobre a realidade desses jovens, os quais eram envolvidos em um cenário econômico, social e cultural que os tornava rebelados, muitos sem o apoio e motivação de um responsável, não percebendo na educação

uma solução para suas adversidades. Apesar da insistência da professora pelo ensino e a aprendizagem desses educandos, o retorno foi insatisfatório.

Esse cenário exprime, em partes, a contextualização mencionada por Silva e Costa (2010), em que relataram na EJA a oportunidade desses jovens em semiliberdade ou liberdade assistida recuperarem os seus estudos e concluírem a Educação Básica, com um ensino atrativo e de qualidade.

Em relação à aluna Eduarda, a professora comentou que para mediar a interação, contava com o auxílio da professora Sueli. Um dos motivos que levou a professora Bárbara a retomar o conteúdo já estudado, estava atrelado à Eduarda *“ela consegue ler em qualquer texto, ela consegue fazer atividade de fixação, de caça-palavras, de escrita, de responder atividades, mas ela precisa o tempo todo de alguém orientando pra que ela relembre”*. Para ela a necessidade de um auxiliador era indispensável.

Quanto à interação dos alunos durante a aula, a docente mencionou que aqueles de mais idade, participavam compartilhando o conhecimento da própria história de vida *“é bem proveitoso quando eles participam com a realidade deles, porque estão entendendo e aprendendo alguma coisa que não é digamos assim, totalmente estranha a eles”*, isto é, buscando estabelecer conexão com o conteúdo estudado, sendo na opinião da professora muito positivo para o encaminhamento da aula.

Era notável e compreensível que os alunos com uma experiência de vida e conhecimentos prévios sobre determinado assunto se sintam à vontade para discutir o tema e expor aquilo que sabiam, até muitas vezes na tentativa de contrariar o conteúdo científico, momento de mediação da professora.

Em relação aos adolescentes, a professora os considerava pouco participativos, faltosos e quando entravam em sala era apenas para contabilizar presença, pois a sensação era a de que eles não aprendiam nada do que era trabalhado. Portanto, na sala de aula havia os alunos adultos, experientes que ansiavam pelo aprendizado e em compartilhar a própria vivência, provocando discussões e interações na sala de aula. E também, os alunos adolescentes, jovens, recém-evadidos ou expulsos do ensino obrigatório, denotando escasso comprometimento com a aprendizagem significativa.

Quanto à harmonia em sala de aula, a docente mencionou que não precisava se exaltar com os alunos, pois eles eram livres para entrar e sair quando quisessem. No entanto, se ela não autorizava a saída dos alunos em determinado momento, eles aguardavam *“eu não preciso exceder a minha voz, eu não preciso me alterar em momento algum, a gente pode conversar num tom bastante amigável, às vezes até da brincadeira e a aula se torna um ambiente gostoso”*.

A professora comentou que, diferentemente, no ensino obrigatório a indisciplina dos alunos era frequente, bem como o estresse em mantê-los quietos e em seu lugar, exigindo constantemente a concentração deles, sendo muito mais desgastante para o docente.

Outro quesito dito por Bárbara estava vinculado ao livro didático EJA, o qual ela não empregava fielmente, pois era defasado e incompleto para alguns conteúdos. Desse modo, trazia para as aulas um material complementar, contidos em outros livros didáticos (ensino obrigatório) e *internet*, sendo estes repassados no quadro ou em folhas impressas. Já a apostila confeccionada e utilizada pela professora do período noturno, não pode ser adotada para a turma da manhã, pois segundo a professora Bárbara os seus alunos não detinham poder aquisitivo para comprá-la. Sobre os conteúdos, os assuntos mais complexos para os alunos, eram os menos interessantes, como relata a professora:

[...] nós iniciamos com o conteúdo de Sistema Solar e o Sistema Solar eu acho assim, para algumas pessoas ele é interessante, mas para bem poucas e aí nossa, nos primeiros dias eu tive muita dificuldade por não ser um conteúdo que eu tenha uma certa facilidade de lidar e por não ser um conteúdo que motivava interesse neles, parece assim que eu estava falando de uma coisa que não existia e foi bem difícil os primeiros dias por causa disso (PROFESSORA BÁRBARA, 2018).

Uma formação pedagógica basilar voltada para a EJA, associada ao diminuto domínio de alguns conteúdos científicos da própria área estudada, podem fragilizar o ensino e a aprendizagem na EJA. Selecionar conteúdos e priorizá-los conforme a própria afinidade docente, não condiz com as legislações educacionais e o próprio Currículo EJA estadual.

Era perceptível que em determinados conteúdos, os alunos apresentavam intensa dificuldade em compreender o que estava sendo ensinado. Conteúdos como, genética, física, reino animal, geravam dúvidas e exigiam da docente, maiores explicações.

Outro desafio relatado pela professora consistia ao fato de haver quatro aulas por dia com a mesma turma, sem um intervalo prescrito, isto é, os alunos saíam quando queriam, não havendo uma ordem ou organização para isso (salvo imposição da docente). Para a professora, essa sistematização dificultava o trabalho, pois como não havia sinal de intervalo, os alunos saíam e demoravam em retornar à sala de aula, sendo que muitas vezes ela hesitou em explicar o conteúdo, pela ausência massiva dos alunos em sala e em outros momentos foi até o pátio chamá-los.

[...] quando você fala muito tempo e fica muito tempo com os mesmos alunos se torna cansativo e de certa forma um pouco maçante para eles, então você precisa tentar interagir com eles de uma forma que o tempo passe rápido, só que é difícil de lidar enquanto você não tem assim... eu não tinha esse conhecimento, eu tive bastante dificuldades nos primeiros dias. Eu acho que se tivesse uns 10 a 15 minutos de intervalo não mudaria a realidade da sala de aula, em termos de tempo, não seria um tempo perdido (PROFESSORA BÁRBARA, 2018).

Desse modo, com a possibilidade de um intervalo fixo, a professora acreditava que conseguiria manter os adolescentes por mais tempo nas aulas, pois eles lanchariam e voltariam, porém assim, segundo ela, o lanche ficava disponível para eles em boa parte do tempo, ocasionando visitas ao refeitório.

Ademais, ela ressaltou que o entra e sai constante dos alunos a incomodava, importunando aos colegas e o ritmo da aula. Inúmeras vezes ela solicitou que os adolescentes parassem com aquela prática, mas eles não acataram. Então, a professora dialogou com a equipe pedagógica tornando-a ciente sobre a situação, entretanto eles ressaltaram que não era mais possível lidar com esse comportamento dos alunos, isto é, já haviam realizado o que estava a seu alcance.

Para Silva (2008), a relação entre professor e aluno é semelhante a regras e tratados, assim como cláusulas de contrato. No entanto, essas regras comumente não são explícitas, pois o aluno implicitamente já espera determinado comportamento do professor, bem como o contrário, e quando são transgredidas, se expressam. Este conjunto de regras, proporciona a relação entre professor, aluno e saber (triângulo didático) configurando o contrato didático. Portanto, o comportamento daqueles alunos bem como da professora, já era esperado, visto que a ausência de um intervalo fixo juntamente ao lanche disponível poderia levar a essa consequência.

Em relação à realidade vivenciada pelos adolescentes em sala de aula, a professora acreditava que poucos avançariam para o Ensino Médio, pois aquele comportamento e os vícios não permitiam proporcionar uma perspectiva promissora.

Quanto à alteração do Currículo EJA, a professora ressaltou a necessidade e a importância deste ser discutido e melhorado, pois muitos conteúdos em voga não estavam vinculados ao cotidiano, em detrimento de outros que eram importantes e que não estavam elencados.

[...] eu imagino assim, tudo que é da realidade do dia a dia é mais interessante pra eles aprenderem e mais proveitoso pra eles aprenderem do que aquilo que eles não têm conhecimento, não têm contato, então eu acho que talvez algumas coisas pudessem sair do Currículo e outras entrar, que fosse mais a realidade deles até pra facilitar o aprendizado (PROFESSORA BÁRBARA, 2018).

A questão curricular expressa na BNCC (2018) incita a contextualização dos conteúdos presentes no Currículo, isto é, a relação dele com o cotidiano do aluno. Em si, o Currículo contém diversos conteúdos Estruturantes e Específicos, em que este último deve ser selecionado de acordo com o perfil dos alunos. Portanto, o professor, quando realiza o Planejamento de Ensino deve atentar-se para esses conteúdos, a fim de promover uma aprendizagem significativa.

Muitas personalidades, idades, experiências concentradas em um mesmo local de estudo, certamente desafiou a professora Bárbara quanto ao processo de ensino e da aprendizagem dos seus alunos. Ao final, a professora mencionou que trabalhar com a EJA é uma experiência valiosa.

4.1.3- Relatos da professora Sueli

A professora Sueli lecionava há mais de 30 anos como pedagoga, apresentando especialização na área da Educação Especial. A professora era aposentada pela atuação em escola pública, no entanto, atuava por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), isto é, era contratada temporariamente pelo Estado, com carga horária de 40 horas semanais. Sueli atuava no período matutino no CEEBJA e no período vespertino em outro colégio Estadual, ambos como Professora de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC).

No CEEBJA, a professora acompanhava a aluna Eduarda, esta apresentava dificuldade motora, na dicção, baixo rendimento na memória (sem fixação), originados de um grave acidente sofrido ainda quando criança. Além de ter auxiliado a Eduarda com a escrita e leitura, nas quais apresentava muita dificuldade, Sueli relatou que trabalhava muito a oralidade e o questionamento, por exemplo, quando havia a leitura de um texto. A professora de apoio realizava de duas a três vezes a mesma leitura, em seguida elaborava questões a serem respondidas por Eduarda, para que assim, a aluna compreendesse ao máximo o conteúdo naquele momento. No entanto, a memória de Eduarda permanecia somente por alguns minutos ou horas, vindo a ser esquecido em seguida. Segundo Sueli, isso ocorria também com as tarefas, recados, trabalhos, entre outros.

A professora também mencionou que os exercícios referentes aos conteúdos não eram elaborados por ela, mas pela professora regente de turma. Assim, a partir da explicação da professora Bárbara, Eduarda tentava resolver os exercícios, conforme o seu nível e com o seu potencial, não sendo auxiliado pela professora de apoio. Em destaque, a professora revelou que Eduarda sempre buscou resolver os exercícios sozinha, sem auxílio, o que é muito significativo segundo a professora. Ademais, Sueli enfatizou que os exercícios elaborados pela professora Bárbara eram pertinentes para Eduarda, pois ela era curiosa, interessada e gostava muito da disciplina. Porém, apesar de Eduarda se esforçar, ela necessitava de apoio, pois suas limitações a impediam de acompanhar o professor regente, e além disso, precisava revisar o conteúdo constantemente.

Certamente, uma das falas da professora Sueli que mais impactou foi quando relatou que Eduarda não detinha mais progresso intelectual, estagnando o seu nível de aprendizado. Apesar do esforço de Eduarda e dos professores, Sueli acreditava que aquele cenário pouco contribuiria para a aprendizagem da aluna.

Quanto à relação da Eduarda com a turma, a professora comentou que os colegas procuravam por ela, buscavam conversar e ressaltou que Eduarda gostava de retribuir, conversar, formando amizades, entretanto, apresentava dificuldades na hora de expor em público algo que gostaria de dizer, pois tinha vergonha. Sueli classificou isso como insegurança de Eduarda. Já com a professora regente, a professora Sueli disse que Eduarda possuía boa relação, sendo que a professora Bárbara sempre indagava a aluna quanto ao surgimento de dúvidas, explicava duas

ou três vezes o mesmo conteúdo para a aluna compreender, olhava o caderno dela, ou seja, buscava interagir e dar atenção.

Como descrito em Brasil (2008), a educação inclusiva de pessoas com deficiência, amplia as oportunidades para a própria escolarização, bem como para o trabalho, sendo indispensável a preparação de aulas e de professores na mediação desse processo. Salieta-se que a inclusão de pessoas com deficiência na EJA, decorrem de vários fatores, estes citados no Capítulo 2, tornando a EJA uma modalidade de ensino multifacetada e, portanto, necessitando de fundamentação teórica e prática na formação inicial do professor.

Certo dia em que a professora Bárbara estava ausente, Sueli conversou comigo sobre o perfil dos alunos daquela turma. Ela mencionou que eles eram lentos e não tinham base no Ensino Fundamental I, caracterizando-os com pouca capacidade intelectual para refletir e debater sobre os assuntos. Complementando, disse que as drogas utilizadas pelos adolescentes contribuía muito para esse cenário. Em inúmeros momentos, a professora Sueli participou das aulas, opinando, relatando experiências de vida, bem como auxiliando os alunos para além da Eduarda e até mesmo a professora Bárbara, como no dia em que esta pediu para a professora Sueli colocar a música “Coro de Boi” no celular, para os estudantes escutarem.

Para melhor evidenciar o perfil dessa turma, um pouco já retratado pelas professoras e pelas narrativas que seguiram até aqui, buscamos no próximo tópico, de forma mais aprofundada, caracterizar as histórias de vida que compuseram a disciplina de Ciências da turma matutina do CEEBJA (2018).

4.1.4- Algumas trajetórias de vida

Delinear o perfil discente consistia no objeto primordial daquelas observações, portanto um aspecto desafiador para o observante. Inicialmente, buscou-se por caracteres plurais, constatando que aqueles alunos eram tímidos, retraídos, de classe social, econômica e cultural próximas.

As características particulares, delinearam o perfil da turma, a forma de participação em sala de aula, o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, entre outros aspectos.

Comumente, os adolescentes se sentavam ao fundo da sala de aula, interagindo principalmente entre eles. Já os alunos mais experientes, ocupavam as

primeiras carteiras, dialogando entre eles e a professora, buscando constantemente participar das aulas, com os seus conhecimentos prévios e experiências de vida. Contudo, aos poucos, foi possível observar a interação entre aqueles jovens e adultos. Com o passar dos dias, notei que um dos alunos, Murilo, sempre cochilava nas aulas. A professora Bárbara, em vários momentos solicitou ao aluno que realizasse as atividades propostas. Contudo, o adolescente continuou se debruçando sobre a carteira com os seus fones de ouvido. Com o tempo, Murilo deixou de frequentar as aulas, ocasionando sua reprovação. Situação semelhante ocorreu com o aluno Arthur, em que apesar da insistência da professora e equipe pedagógica, este deixava de participar das aulas para ficar no pátio junto a outros colegas, acarretando em sua reprovação.

Outra desistente foi a aluna Vera, a qual inicialmente compôs a turma do noturno, porém no início de novembro solicitou transferência para a turma da manhã, pois havia sido contratada para trabalhar em um posto de combustível. Porém, de imediato comentou que havia a possibilidade de interromper os estudos, em decorrência da rotina exaustiva, o que apesar do incentivo, acarretou em sua desistência, após uma semana de remanejamento.

Alguns adolescentes eram faltantes, como por exemplo, o Felipe que além de faltar nas aulas, quando vinha, costumava permanecer no pátio. Certa vez, a professora estava escrevendo no quadro e explicando o conteúdo e quando foi apagar a primeira parte da escrita, Felipe implorou a ela que esperasse, pois recém havia iniciado a cópia. Então, a professora o esperou, entretanto, naquele instante Nicolas foi saindo da sala e sinalizou para Felipe, o qual não hesitou e levantou do seu lugar dizendo que iria “*rapidão*” ao banheiro. Diante da cena, a professora indignada, apagou todo conteúdo do quadro. Após dez minutos, os meninos retornaram emanando cigarro.

As faltas constantes e as saídas antes do horário de término da aula geraram conflitos em sala de aula. Certo dia, a professora advertiu os adolescentes em relação à situação. Ela comentou que a direção estava a repreendendo, pois os meninos saíam 40 minutos antes do término estipulado, e que estes deviam permanecer em sala até 11h20min e pegar o ônibus das 11h45min. Os meninos reclamaram e salientaram que o diretor deveria falar com eles e não com a professora. Fernando relatou que precisava sair antes, pois trabalhava no período da tarde, portanto se

pegasse o ônibus das 11h45min não conseguiria almoçar. Desse modo, a professora disse ao Fernando que precisava de uma declaração de que ele estava trabalhando para assim conseguir abonar as suas faltas e justificar a saída antecipada, mas ele respondeu que a empresa não fornecia, pois ele era menor de idade. A professora revidou e o alertou quanto ao número de faltas e sua propensão para a reprovação.

Após alguns dias, Fernando e Nicolas chegaram à sala de aula às 08h10min, cada um segurando um copo de chá. Fernando disse *“A professora não veio de novo? Depois fala de nós do horário!”* os dois entraram e ficaram parados na janela. Nesse dia, a professora chegou à sala às 08h30min, pois estava em reunião com a direção.

Nesse mesmo período, em uma conversa com a turma sobre as aulas de Ciências, porém sem a presença das professoras em sala, os alunos relataram que apreciavam as aulas daquela disciplina. Segundo o seu Francisco, ele aprendeu muito com a disciplina, reconstruindo sua opinião sobre alguns conteúdos, assuntos que não compreendia e passou a compreender, sendo complementado por dona Laura que exclamou *“ciência é tudo, né?!”*

De modo geral, os alunos mencionaram que a metodologia da professora contribuía para a compreensão dos conteúdos, pois ela explicava de uma forma clara, possibilitando o entendimento, seu Francisco complementou *“enquanto você não entendeu, ela não para de explicar!”* considerando a professora Bárbara como uma ótima profissional.

Ao questionar se eles apresentavam dificuldade com o conteúdo, todos sorriram e seu Francisco novamente comentou *“Às vezes tem uns conteúdos que a gente fica patinando (risos)”*. Para dona Laura, que considerava estar em uma idade avançada, o conteúdo explicado apenas uma vez já bastava, pois, o importante era realizar a leitura posterior do conteúdo e sempre buscar conhecer sobre o assunto.

Quanto à interação em sala de aula, os alunos Francisco e Laura consideraram que a forma que participavam da aula estava boa, no entanto, os demais alunos se mantiveram silenciados, abstando-se em se expressar. De fato, dona Laura e seu Francisco eram os alunos mais participativos em sala, opinando, indagando, traçando paralelos com o cotidiano e científico. Isso justifica o silêncio dos outros alunos em relação à interação. Em sua totalidade, os alunos mencionaram que a aula preferida deles consistia na utilização do quadro, pois conseguiam compreender melhor o conteúdo, isto é, enquanto copiavam iam gravando o conteúdo.

A aula conhecida como tradicional, é citada por Libâneo (1983) como uma tendência pedagógica em que a experiência do aluno não é considerada durante o processo de ensino, momento em que o professor repassa o conteúdo por meio de exposição verbal, registro de conteúdo no quadro, com destaque na realização de atividades de fixação deste. Além disso, o professor é o detentor do conhecimento, em que sua posição autoritária não permite ao aluno a interação em sala de aula.

Além disso, existem os estilos de aprendizagem caracterizados em visual, auditivo e cinestésico, em que os alunos apresentam predominância em uma dessas áreas, ou um equilíbrio entre elas, facilitando a compreensão dos conteúdos. A leitura do livro que a professora realizava, para Francisco não era agradável, mas dona Laura argumentou que a leitura também fazia parte do entendimento do conteúdo. Seu Francisco rebateu, mencionando que para compreender a leitura, precisava ler umas três vezes a mesma coisa. Além disso, mencionaram que o livro didático era bom e utilizado inúmeras vezes em sala de aula.

Voltando os olhares para a empregabilidade do livro didático, faz-se oportuno salientar que este deve ser utilizado como um complemento do ensino. Compreende-se que, a subjetividade emanada de cada sujeito compõe um perfil de turma heterogêneo, por isso a importância do professor desenvolver diversos métodos de ensino, na busca de alcançar a compreensão de todos.

Em relação a forma de organização do CEEBJA, quanto aos dias das aulas, concentrados e sem intervalo, não representava inconveniência para alguns alunos, no entanto, para os mais velhos era cansativo, ainda mais para quem trabalhava em outro período.

Sobre os conteúdos, eles relataram que os mais interessantes consistiram nas plantas e cadeia alimentar, agregando conhecimento ao cotidiano, também sobre o corpo humano e as doenças que o afetam. Indaguei então, se o conteúdo ministrado em sala de aula era considerado suficiente ou seria necessário aprofundá-lo. Eles declararam que a forma como foi exposto estava “ótimo”, não precisaria ser mais aprofundado, pois se isso ocorresse, provavelmente não conseguiriam acompanhar. Segundo seu Francisco, os meninos jovens acompanhariam tranquilo, mas ele e os que são mais “gasto” teriam dificuldade (risos), ou limitações.

No entanto, analisando o contexto de sala de aula, percebeu-se que os alunos jovens também apresentavam limitações de aprendizagem. Esse aspecto também foi

constatado pela professora Bárbara, a qual mencionou que os alunos jovens não refletiam sobre o assunto ministrado em aula, não havendo aprendizagem significativa. Assim, tornar o conteúdo mais complexo ou detalhista, não seria apropriado ao perfil da turma, caso não fosse acompanhado por uma mudança metodológica.

Quanto às atividades desenvolvidas pela professora, os alunos elegeram “boas”. Dona Laura comentou que ajudava a exercitar a mente. Eles aprovavam o uso das folhas avulsas, inclusive seu Francisco concordou com os demais (o que contradiz sua reação em uma das aulas, o qual reclamou para a professora que não queria colorir). Dona Laura citou os filmes e slides que eram muito importantes para fixar o conteúdo. Eles também relataram que usavam a Ciências no cotidiano, por exemplo, a mudança na alimentação, a ingestão de mais frutas, a limpeza dos alimentos antes de serem consumidos, como mencionou o seu Francisco *“para não pegar verme”*.

Ao longo do diálogo evidenciou-se o receio dos alunos diante da conversa, em que apenas dona Laura e seu Francisco costumaram opinar. As folhas avulsas em várias situações desprezadas pelos alunos, nesse momento foram consentidas, bem como, as aulas com slides e vídeos, apesar dos cochilos vivenciados. Isso demonstrou-se contraditório, em que as ações e falas foram destoantes. Diante desse aspecto, consideraremos as ações dos alunos como fundamento de análise, por denotarem maior confiabilidade.

Na sequência indaguei o que eles consideravam sobre a EJA a distância. Seu Francisco mencionou que a EJA a distância não funcionaria, pois ao contrário da forma presencial, o aluno precisaria estudar sozinho, pesquisar, procurar, considerando ser mais demorado *“tem dúvidas que você leva tempo para chegar num resultado e o professor já fala ‘isso tá errado, isso tá certo’... se eu fosse fazer a distância eu ia patinar, não ia conseguir... se deixar a pessoa estudar onde e a hora que ela quer, não vai dar certo”* (FRANCISCO, 2018).

Laura comentou que, se a EJA fosse a distância e se a pessoa teria o estudo como um objetivo determinado, ela buscaria aprender e entenderia o conteúdo *“estamos na época da modernização, das transformações, quem quer busca, quem não quer fica acomodado”*. E seu Francisco a contestou *“Mas às vezes o esforço da gente não é suficiente, você precisa saber onde pesquisar, precisa de uma pessoa pra te orientar, falar o que você tem que buscar”*. Dona Laura continuou dizendo que

o governo estava dando a oportunidade para todos estudarem, a professora estava disponível para eles, mas poucos alunos vinham à aula, supondo que o interesse, parte da pessoa “*a sala poderia estar cheia, mas muitos rapazes estão lá fora perdendo essa oportunidade, se a pessoa não tá vindo nem aqui, vai fazer a distância?*” (LAURA, 2018). A aluna Denise considerava que a EJA a distância seria uma opção para a disponibilidade de cada um:

Eu conheço pessoas que trabalham em dois empregos, fazem curso à noite e estudam a distância. No meu caso por exemplo, se eu arrumar um trabalho à noite, eu preciso descansar de manhã, eu sou obrigada a estudar a distância, não é que eu queira ou esteja opinando pra isso, acho que é questão de disponibilidade de cada um.

Muitos alunos não responderam, assim precisei integrá-los ao diálogo. Acredito que alguns estavam receosos quanto aos questionamentos, em relação à professora Bárbara. Participaram da fala, os alunos que mais interagem com a professora durante os dias de aula normal.

Durante os 34 dias de observações, em que estive em contato direto com aqueles alunos em sala de aula, ou até mesmo no trajeto de casa até ao CEEBJA. Em meio a isso, alguns dos alunos se tornaram mais presentes no meu cotidiano do que outros, portanto, irei descrever algumas dessas histórias de vida, demonstrando sua realidade.

Ao final do semestre, o Diário de Classe contava com 35 matriculados, sendo 09 alunos aprovados, 05 alunos desistentes durante o processo de escolarização, 04 alunos remanejados para outra disciplina de carga horária menor e os demais 17 alunos não iniciaram.

4.1.4.1 Eduarda

Eduarda, 23 anos, moradora do bairro Morumbi (aproximadamente 6 km do CEEBJA), dependente financeiramente dos pais, era muito vaidosa. Sempre antes de entrar na sala de aula ia ao banheiro para passar batom. Apesar de suas limitações físicas e intelectuais, a aluna buscava do seu jeito, participar das aulas e interagir com os colegas e professoras, demonstrando interesse e entusiasmo pelas aulas.

Segundo relatos da professora Sueli, quando Eduarda ainda era criança sofreu um acidente automobilístico junto de sua família, gerando muitos ferimentos, dentre

eles, perda da massa encefálica, permanecendo na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) por muito tempo. Dessa forma, as limitações da Eduarda estão relacionadas a esses ferimentos, principalmente em relação ao cérebro e ao sistema nervoso. A professora comentou que os danos cerebrais afetaram a memória da aluna, isto é, ela esquece rapidamente as coisas que aprende, sendo necessário o exercício constante da retomada de conteúdo. A paralisia cerebral e a distrofia motora limitaram os seus estudos, por isso quando pequena participou da APAE, em seguida do colégio Paulo Freire – Anos Iniciais e posteriormente do CEEBBJA.

Segundo Eduarda, ela retomou os estudos na EJA para aprender mais, fazer faculdade, trabalhar (no mercado, ser professora ou massagista). Ressaltou que ser massagista ganha mais dinheiro. A aluna contou que a sua família a apoia para os estudos, porém sua mãe sente-se insegura quanto aos seus estudos no CEEBJA por conta das escadarias que existem, por isso, queria que ela continuasse estudando no colégio Paulo Freire.

Contou que o seu conteúdo preferido de Ciências era o corpo humano. Disse que sentia um pouco de dificuldade para gravar tudo o que era dito em aula. No entanto, acreditava ir bem na matéria, pois gostava da disciplina e tudo o que a professora Bárbara explicava era novidade. As aulas expositivas ajudavam na sua compreensão, no entanto, segundo a aluna, para facilitar o seu entendimento pelos conteúdos gostaria que estes fossem resumidos.

Eduarda relatou também que as aulas de Ciências ajudavam no seu cotidiano como por exemplo, prevenir-se de doenças e cuidar do ambiente. Sobre o livro didático, Eduarda disse que ele é importante pois ajudava a aprender mais. Após concluir os estudos no CEEBJA, ela pretende fazer o curso de Fisioterapia, mencionando a instituição em que pretendia estudar.

Como mencionado anteriormente, a professora Sueli auxiliava a Eduarda em sala de aula. O conteúdo do quadro e os exercícios propostos eram copiados pela professora PAC no caderno da aluna. Em raros momentos, a aluna efetuou a cópia deles, pois segundo a professora de apoio, ela demorava muito e acabava trocando as frases e linhas no momento da cópia. Para evitar possíveis transtornos, a própria professora realizava essa tarefa.

4.1.4.2 Laura

Laura, mineira, 62 anos, morava no bairro Faculdade (aproximadamente 7 km do CEEBJA) e contava com o apoio financeiro do marido para se sustentar. Desde criança precisou trabalhar para ajudar no sustento da família. Depois, quando moça, trabalhava em casas de família para obter o próprio sustento. Mais tarde quando se casou, o marido não a deixava estudar. Entretanto, ela sempre teve vontade de concluir o ensino básico e posteriormente cursar o ensino superior.

Assim, pelo anseio em buscar pelo conhecimento e pelo seu sonho (entre eles, cursar Medicina), dona Laura voltou a estudar com o apoio e consentimento de sua família, o que a fazia se sentir feliz, pois estava fazendo o que gostava. Em vários momentos durante as aulas dona Laura comentou *“Já fiz tudo o que deveria ter feito pela minha família, agora é a minha vez!”*. Certo dia, a aluna pediu que eu tirasse uma foto dela com o seu celular, pois os seus parentes não acreditavam que ela havia voltado para a sala de aula.

Seu perfil se caracterizava como uma das alunas mais assíduas e motivadas. Era a mais experiente do grupo. Em vários momentos, relatou que estudava em casa, para compreender melhor o conteúdo científico. Outro motivo atrelado à volta aos estudos, refere-se ao falecimento do seu filho. Ela comentou, que ele a apoiava para o retorno aos estudos. Assim, ela estava na sala de aula, pois queria aprender, queria ter mais conhecimento e ajudar a fazer trabalhos voluntários e isso somente era possível para aqueles que possuíssem conhecimento.

A aluna sempre foi muito dedicada em sala de aula. Quando ela concluía a cópia do quadro em seu caderno, sempre lia em voz baixa o que havia escrito e grifava os fragmentos importantes com o lápis de cor vermelho. Além disso, todos os dias, tinha comentários a fazer sobre o conteúdo explicado.

Certo dia, na aula sobre o corpo humano, Laura disse que o cérebro comandava todo o organismo e complementou *“e é protegido pela caixa torácica”*. Naquele instante a professora Bárbara olhou para mim e mesmo percebendo o equívoco de dona Laura, não a corrigiu. Esse aspecto se destacou, pois como indicado nas literaturas educacionais, o professor é o mediador (FREIRE, 2011) entre o conhecimento prévio e científico, portanto deve haver intervenção diante do senso comum para sua desconstrução e elaboração do novo conhecimento, o que não ocorreu na situação relatada acima.

O hábito de contar suas histórias de vida tornou-se constante na aula. Inúmeras vezes ela olhava para os adolescentes e dizia *“Vocês jovens são o futuro do nosso Brasil! Eu comecei a estudar muito tarde, mas os jovens devem aproveitar a oportunidade que tem”*. Nesses momentos, os adolescentes olhavam para ela e davam risada. Quando chegava ao CEEBJA, Laura costumava ir ao refeitório tomar um chá e comer umas bolachinhas, ou pão com doce e relatava que isso que o colégio fazia era muito especial para os alunos.

Um detalhe frequentemente notado sobre a aluna, é que ela se alimentava de uma banana. Além disso, trazia alguns pertences em sacolas plásticas e enrolados em uma toalha de rosto, por exemplo, o seu lanche e a garrafa com água. Todos os dias, tomava os seus remédios no mesmo horário.

Às vezes durante a semana, dona Laura ajudava a cuidar de duas crianças, filhas de sua sobrinha, contribuindo com sua renda mensal. Quando não cuidava das crianças, ela colocava os seus afazeres em dia.

Laura, via os conteúdos de Ciências como parte de sua vida e por isso, tentava aproveitar ao máximo as aulas da disciplina, ensinando e aprendendo.

4.1.4.3 Francisco

Francisco, 49 anos, aposentado com um salário mínimo, viúvo, morava sozinho no Bairro Parque São Paulo (aproximadamente 5km do CEEBJA), tinha três filhos. Além da disciplina de Ciências, frequentava as disciplinas de geografia e matemática, ofertadas no período da manhã, tarde e noite respectivamente.

O motivo principal que impediu o seu Francisco de estudar, ainda quando adolescente, estava vinculado à falta de oportunidade segundo ele. Isso porque, até os seus 19 anos morou em um sítio, vindo em seguida para a cidade ajudar na construção civil. Dessa forma, sempre estava viajando para outras cidades, não parando para estudar.

Voltou aos estudos porque queria aprender a ler e escrever bem, além disso, seu maior sonho era cursar Psicologia para primeiramente se entender e depois entender os outros. Segundo seu Francisco, sua família o apoia nos estudos embora morem em outras cidades, longe dele.

Em uma das aulas, a professora comentou comigo que seu Francisco possui uma doença chamada de “osteomielite” em uma das pernas e quando chove, ele não

pode molhar a ferida, pois essa fica exposta e com a chuva, pode causar infecção. Devido à instabilidade do tempo, o aluno passou um período significativo sem vir às aulas, motivo que levou a professora a ligar para ele. Além de encontrar o aluno na parte da manhã - muitas vezes no terminal de ônibus, o encontrava no período noturno, quando este realizava a disciplina de Matemática. Várias vezes o encontrei no ônibus, conversávamos muito, ele dizia que seu sonho era concluir logo os seus estudos, pois gostaria de cursar Psicologia.

Francisco era muito dedicado e participativo. Por vezes, reclamava que a professora ficava na sua frente na hora de realizar a cópia do conteúdo do quadro, ela sugeriu que o aluno trocasse de lugar, mas ele disse que isso não iria adiantar. Em geral, quando tinha aula com slides, o aluno fotografava a projeção, pois demorava muito para copiar. Não somente ele, mas outros alunos também. Sua rotina se resumia em ir para o CEEBJA pela manhã, almoçava lá e estudava Geografia no período vespertino. Ao seu término, ia para o refeitório jantar e posteriormente estudar Matemática. Retornava para casa, às 23 h.

Francisco relatou que após iniciar os estudos se tornou um homem mais esperto e sábio, ou segundo ele, “*menos ignorante*”, pois aprendeu muito com os estudos nas diversas disciplinas, como História, Português, Matemática, Ciências, Geografia e Educação Física. Em relação ao conteúdo de Ciências ele mencionou que o tipo de alimentação, ensinado e discutido em sala de aula mudou o seu cotidiano, aumentando o consumo de cereais, óleos vegetais, verduras e frutas, a ingestão de peixes e ovos levando a uma dieta equilibrada.

Dessa forma, era notável o perfil de Francisco como um aluno participativo, alegre, que por vezes comercializava cocada e amendoim para gerar uma renda extra no mês. Por outro lado, também era um aluno que não estimava ser contrariado, era insistente, sendo que a professora precisava ponderar as suas falas e atitudes.

4.1.4.4 Nicolas

Nicolas, 16 anos, morava no Bairro Cataratas (aproximadamente 4 km do CEEBJA), era dependente financeiramente dos pais, nunca parou de estudar, entretanto reprovou três vezes no ensino obrigatório e foi expulso da escola, não sendo mais aceito em outro colégio. Assim, veio remanejado para a EJA, local em que pretendia concluir a Educação Básica e realizar outros cursos.

Percebia-se que Nicolas se esforçava para se manter no CEEBJA, nem sempre sendo uma tarefa fácil, pois seus colegas o influenciavam para sair constantemente da sala de aula com o intuito de fumar no pátio. Sua rotina se resumia em ir para o CEEBJA no período da manhã, à tarde realizava um curso de Técnico Administrativo no Senai e à noite costumava assistir televisão com a sua família. Quando indagado se algum conteúdo de Ciências havia alterado os seus pensamentos, ou a forma de agir, ele não soube responder, disse que não se lembrava de nada do que havia estudado. Nicolas era um dos adolescentes mais participativos em sala de aula, gostava de realizar as atividades, principalmente as cruzadinhas, caça-palavras e pinturas, às vezes também fazia comentários.

Em uma das aulas sobre o corpo humano, Nicolas perguntou para a professora se o osso era um ser vivo, todos riram! A professora perguntou a ele se costumava ver só o osso andando por aí, ele respondeu que não e deu risada. Apesar da idade, Nicolas apresentava um perfil infantil, por vezes imaturo, em relação aos demais colegas.

Praticamente, todos os dias, voltávamos do CEEBJA no mesmo ônibus até o terminal Sul. Em um desses dias, esperando no ponto do ônibus, Nicolas comentou que estava realizando um curso técnico, à tarde, no Senai e que precisava se deslocar com aquele horário de ônibus, caso contrário, não daria tempo hábil para almoçar. Perguntei a ele qual curso estudava, no entanto ele não sabia responder, disse que era técnico em alguma coisa, *“um nome difícil que eu esqueço”*. Então, ele pegou o celular e me mostrou o nome do curso, era Técnico Administrativo. Disse a ele que era muito bom e deveria continuar fazendo.

No período em que os adolescentes começaram a ser remanejados, a professora alertou Nicolas sobre o limite de suas faltas. Dessa forma, Nicolas tornou-se assíduo até o final do semestre, sendo aprovado na disciplina. Os outros alunos adolescentes aparentavam um perfil muito semelhante ao do Nicolas, até mesmo as suas vestimentas, casaco de moletom, boné de aba reta, calças soltas e o acessório indispensável: fones de ouvido.

Sendo assim, olhando para essa conjuntura, observa-se uma turma heterogênea, composta por diversas personalidades e motivos distintos que os levaram às salas da EJA. Todavia, nota-se que há um objetivo em comum, a conclusão do Ensino Fundamental.

4.2– Etnografia sobre a turma de Ciências do período noturno

Foto 3: Comemoração da última aula



Fonte: da autora, 2018.

As observações das aulas no período noturno se iniciaram na segunda semana de agosto de 2018, em uma terça-feira (07 de agosto). No dia anterior, havia me dirigido àquele local para verificar qual seria a sala de Ciências, evitando contratempos no dia estabelecido. Prontamente, uma das pedagogas do CEEBJA foi até ao 3º piso e indicou a sala 23.

Desse modo, no primeiro dia de observação, subi as escadas até ao 3º piso, onde encontrei a porta da sala número 23 entre aberta, quando a abri, visualizei apenas um aluno, o José, o qual estava sentado aguardando os demais colegas e a professora. Naquele momento, em virtude de representar o primeiro dia de observação, preferi aguardar a professora ao lado de fora da sala e assim que chegasse poderia me apresentar a ela.

Quando ela chegou, apresentei-me e segui em direção aos fundos da sala, sentando na última carteira da segunda fileira em frente à porta. Os 34 dias de observação foram realizados do mesmo ponto observacional, com exceção das aulas práticas. Para que houvesse um melhor engajamento com a turma, a professora Helena solicitou que eu me apresentasse para eles. Dessa forma, dirigi-me até à frente dos alunos e relatei sucintamente meu percurso acadêmico e os meus objetivos de pesquisa. Em um primeiro instante, notei que os alunos se mostraram receptivos a minha presença, sentindo-me confortável naquele local.

Ademais, durante os dias de pesquisa etnográfica noturna, percorri o mesmo trajeto para me deslocar ao CEEBJA. Às 18h05 saía da universidade até ao terminal Sul, momento em que encontrava muitos indivíduos voltando do trabalho, da escola e também de modo oposto, como por exemplo, os alunos que se encaminhavam para o CEEBJA, em especial, alguns alunos de Ciências, com os quais com o tempo, passei a dialogar.

As aulas iniciavam às 18h40min, o ônibus chegava ao CEEBJA às 18h35min, momento em que a maioria dos alunos se dirigia ao refeitório para jantar. Ao longo dos dias, também passei a compartilhar do refeitório adotando aquela prática, sentando junto aos alunos da turma observada, buscando a integralidade. Assim, os alunos costumavam chegar à sala de aula, aproximadamente, 10 minutos após o horário determinado, levando a professora a iniciar a aula, por volta das 18h50min ou 19h.

A turma em questão, contabilizava um total de 32 matriculados ao final do semestre. Destes, 15 alunos foram aprovados, 04 desistiram em meio ao processo de escolarização, 03 educandos foram remanejados e os demais 10 alunos não iniciaram a disciplina. Entre os desistentes, esteve uma aluna jovem que se afastou para a licença maternidade, vindo a desistir, posteriormente. Entre os alunos remanejados, estavam a Denise e a Vera, as quais foram transferidas para o período matutino e o aluno Vinícius, o qual foi realocado em outra disciplina.

A média de alunos variou durante o semestre, ou seja, logo no início do semestre, havia apenas um homem e treze mulheres, porém conforme os ciclos foram avançando, outros homens e mulheres entraram e saíram respectivamente. A idade dos alunos variava sendo que a aluna com mais idade apresentava mais de 60 anos, os demais se enquadravam dos 20 a 50 anos. Assim, estes sujeitos se caracterizavam como trabalhadores do contraturno, na categoria de assalariados ou autônomos.

Na primeira semana do mês de setembro, os funcionários do NRE analisaram o Diário de Classe da professora para verificar a frequência dos alunos. Além disso, também realizaram a chamada de classe para analisar quem estava presente no dia da visita. No dia da paralisação facultativa, dia 30 de agosto, a professora Helena optou em ministrar a aula normalmente, pois não haveria outro momento oportuno para realizar a reposição.

Logo nos primeiros dias de aula, a professora Helena me explicou a funcionalidade e a organização da EJA, configurando os ciclos, horários e o material. Ademais, viabilizou o seu Plano de Ensino, sendo que autorizou que eu fotografasse as páginas. Este documento, bem como os conteúdos ministrados até o final do semestre, estão dispostos no Anexo VII. Posteriormente, exibiu a proposta pedagógica da EJA para minha futura análise, bem como os documentos elaborados pelo CEEBJA. Perguntei sobre o livro didático, ela mostrou os dois livros que utilizava intitulados: “*Caminhar e transformar – Ciências: Anos Finais do Ensino Fundamental: Educação de Jovens e Adultos*, de autoria de Katia de Melo Lima Santos, publicado pela Editora FTD, sendo sua primeira edição, isto é, ano de 2013” e o livro “*O planeta Terra de autoria de Fernando Gewandsznajder*, publicado pela Editora Ática, sendo utilizada a quarta edição, a qual datava de 2012”.

Similarmente, a professora mencionou que em outras ocasiões disponibilizava aos alunos uma apostila que ela elaborava, contendo material selecionado (livros didáticos do ensino obrigatório, sites científicos de Ciências, entre outros), ressaltando não cumprir a ordem disposta nos livros didáticos da EJA. Essas apostilas eram confeccionadas e comercializadas pelo CEEBJA, ao valor de R\$ 10,00 (dez reais). No entanto, a impressora estava danificada, necessitando protelar o momento de utilização daquele material, até a sua produção. O pouco manuseio do livro didático da EJA, devia-se principalmente pelo distanciamento da realidade contida nele e a relação com o cotidiano do aluno.

Naquela mesma semana, a professora solicitou que eu formasse um grupo no *WhatsApp* para aquela turma, entregando o próprio celular para gravar os números dos alunos e incluir no grupo, contudo, nem todos os alunos portavam smartphones. O grupo gerado se caracterizava em publicar os assuntos trabalhados na aula, curiosidades abrangendo diversas temáticas e recados.

As aulas do período noturno eram marcadas por diálogos extensos e por vezes, aleatórios ao conteúdo específico, ocorrendo entre alunos, ou, alunos e professor. Às vezes, eles perduravam por um longo tempo, variando de 15 minutos ou mais. Assuntos como política, trabalho, formas de vida, experiências vividas, eram frequentemente mencionados. Essas conversas geravam desmotivação em alguns alunos, que ansiavam pelo conteúdo científico. Entretanto, os diálogos eram prosseguidos ou interrompidos conforme a ação da professora.

Isso ocorreu, por exemplo, durante o diálogo sobre sondas, satélites e foguetes em que ao final da temática a professora perguntou: *“O que é inércia?”* e os alunos imediatamente sugeriram a internet para procurar a resposta. A professora retrucou dizendo a eles que precisavam pensar para responder. Em seguida, ela voltou ao assunto anterior e continuou explicando o funcionamento do foguete. Porém, alguns alunos não entenderam e se confundiram, então a professora contornou a situação dizendo que eles estudariam sobre a Inércia em outro momento.

Outro dia fato semelhante ocorreu na explicação sobre as estações do ano, em que a professora mencionou que os países próximos à Linha do Equador sempre recebem a mesma incidência solar e assim, citou os estados brasileiros que ficavam próximos da Linha. Após a explicação, alguns alunos começaram a dialogar sobre o assunto, pois já moraram em locais próximos à Linha.

Então, a docente aproveitou o ensejo e contou a história do seu sogro que residiu próximo à Linha do Equador, mencionando o clima e a temperatura do local durante o ano. Outros alunos aproveitaram o momento e comentaram que antigamente o clima era mais frio na cidade de Cascavel-PR e que nos tempos atuais a cidade apresentava as quatro estações no mesmo dia. Quando o diálogo se restringia apenas a vivência de alguns alunos, ou a assuntos diversos sem relação direta com o conteúdo, vários alunos se dispersavam, demonstrando exaustão pela aula.

Em outra aula sobre vulcões e terremotos, muitas dúvidas surgiram, entre elas a de Valéria: *“Por que dentro do vulcão é magma e fora é lava?”* a professora respondeu que era *“coisa de cientista”*. Já a aluna Tânia indagou *“É larva de vulcão?”* e a professora explicou *“É lava! Porque ‘larva’ é um estágio de alguns insetos e ‘lava’ é do vulcão, que vai lavando tudo”*. A aluna Valéria comparou os vulcões com a lata de Coca-Cola, por conta do gás contido no refrigerante. Já o seu José complementou o assunto, dando o exemplo do cal fino em ponto da pasta, quando se adiciona a água ela começa a borbulhar, esquentar, surgindo o comentário da Tânia *“Por isso dizem que o mundo vai acabar com fogo!”*, então todos se calaram. Naquele mesmo dia, a docente iniciou a aula retomando um assunto brevemente tratado na etapa do 1º ciclo, sobre os seres Bióticos e Abióticos e a influência das temperaturas na vida dos seres vivos. Para isso, deu o exemplo dos peixes e do homem.

A aluna Denise (que ainda não havia passado para o período matutino) contou sobre o seu aquário e dos cuidados que necessitava ter em relação à temperatura da água, para não matar o peixe. A professora aproveitou o assunto e comentou sobre os derramamentos de petróleo no mar e a falta de oxigenação na água que o ato provoca, como a morte dos animais marinhos.

Na aula sobre Ecossistemas, a professora perguntou aos alunos quais tipos de ecossistemas existiam. Alguns alunos responderam. Denise indagou a professora “*o que é biótico?*” e a professora pediu sua calma. Os alunos responderam que Cascavel é um ecossistema. A docente complementou falando sobre os tipos de população, comunidade, ecossistema, exemplificando cada termo individualmente, realizando isso primeiramente na forma oral e posteriormente anotando no quadro.

Em relação ao conteúdo sobre vírus e bactérias, a professora Helena passou um vídeo sobre a temática. Ao final, a professora perguntou “*Quem mata os vírus?*” os alunos responderam “*as bactérias*” e a professora retrucou “*não, a vacina!*”. Nesse intento, a professora explicou para que servem as vacinas e os antibióticos, ensinando aos alunos como é perigosa a administração incorreta do antibiótico. Em seguida, a docente passou um vídeo sobre as bactérias.

Em todas as aulas havia questionamentos, muitas vezes, não relacionados ao conteúdo do momento, mas sempre eram válidos, como por exemplo, seu José: “*Por que nunca ninguém foi ao Sol mas foi a lua?*”, Salete indagou “*A estrela também é rochosa?*”, Estela perguntou “*Por que o Planeta é chamado de Terra se tem mais água?*”, Valéria: “*E o ar? Como sei quando tá velho ou novo?*”, Denise: “*Planta tem vida? Tem coração?*”, Cecília: “*Como o gás oxigênio é entubado?*”, Laci: “*Qual a diferença de água potável para a imantada?*”. Além de buscar responder a essas indagações, a professora os corrigia quanto à forma de escrever e falar, por exemplo, Planeta com letra maiúscula e Netuno ao invés de “*Neturno*”. Esses episódios convergem com os escritos de Freire (2011), o qual incita a curiosidade do aluno e o respeito do professor em relação ao conhecimento prévio do aluno em busca da sua superação.

As inquietações e as opiniões eram elementos constantes nessa turma de Ciências, contribuindo para a dinamicidade da aula e a interação dos alunos com a professora, provocando reflexões e por vezes, a superação do senso comum. Com isto, denotou-se que os conhecimentos prévios estavam profundamente arraigados

nos educandos, fatores que interferiram na desconstrução do conhecimento prévio e a construção do novo.

Em contrapartida, algo que importunava frequentemente a dinamicidade da aula eram os sons dos celulares que tocavam e recebiam mensagens, entretanto a professora se abstinha. Em muitas situações, os alunos atendiam o celular durante a aula ou mexiam constantemente no aparelho, outros saíam para atender às ligações. Vale ressaltar que o CEEBJA não disponibilizava da rede *WiFi*.

A utilização dos aparelhos tecnológicos como celulares/smartphones se tornaram corriqueiros na vida dos indivíduos, seja para melhorar a comunicação, o acesso à pesquisa, à viabilização do trabalho, entre outros. Como consequência, estes aparelhos também adentraram à escola, às salas de aula, como um dos acessórios dos educandos. No entanto, quando não empregado como ferramenta pedagógica, o uso do aparelho telefônico se torna improdutivo em sala de aula, atrapalhando por vezes, a interação em sala e gerando a desatenção naquele ambiente (MATEUS; BRITO, 2011).

Mediante às condições expostas, a intervenção poderia ter ocorrido nos casos críticos, como os sons altos das notificações provindas dos aparelhos, bem como no atendimento das ligações em sala de aula. Durante o período observacional, houve a troca da professora regente da disciplina. Inicialmente a professora Helena acompanhava a turma, porém foi contemplada com a licença de 3 meses, sendo afastada a partir dos 23 dias do mês de setembro daquele ano. Portanto, outra professora designada pelo processo seletivo veio atender a turma, sendo essa chamada de Alice. Esta professora desenvolveu o seu trabalho até o final daquele ano letivo.

Sendo assim, para retratar os momentos específicos dos professores e dos alunos, os tópicos seguintes elucidam um breve relato sobre cada assunto, demonstrando os atores da disciplina de Ciências, do CEEBJA, período noturno, 2018.

4.2.1– As ações da professora Helena durante as aulas noturnas

Foto 4: Professora Helena em uma de suas aulas



Fonte: da autora, 2018.

Primeiramente, é relevante ressaltar o trabalho desempenhado pela professora, Helena. A docente trabalhava com os alunos da EJA há 15 anos, se constituindo em uma profissional experiente no trabalho que desenvolvia, atendendo turmas coletivas e individuais. Essa experiência pedagógica reflete um dos saberes da prática docente delineados por Freire (2011, p. 23), em que afirma “são saberes demandados pela prática educativa em si mesma”. Isto é, a insegurança vivida pelo educador nos primeiros anos de trabalho é superada pela segurança, desvelada por meio de sua prática docente contínua.

Helena era muito receptiva com seus alunos, bem como com a equipe pedagógica e diretiva. Por sua experiência com Ciências e a EJA, a professora regularmente contextualizava o conteúdo científico com o cotidiano dos seus alunos, o que era facilitado por meio dos comentários dos alunos sobre o próprio contexto social e a vida, contribuindo para o desenvolvimento das aulas. Esse contexto nos remete à literatura de Lopes e Sousa (2005, p. 2) “sabe-se que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É papel do professor, especialmente do professor que atua na EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade diária”. De fato, era esse cenário que a professora Helena buscava construir em suas aulas, conhecer o seu aluno, suas vivências e relacioná-la com o conteúdo de Ciências.

Esmiuçando o contexto, certo dia a docente explicou sobre a organização e classificação dos seres vivos, iniciando o conteúdo indagando os alunos sobre organização da cozinha, isto é, como eles organizavam aquele espaço, ou o guarda-roupa, desencadeando o diálogo entre os pares da sala.

Da mesma forma, quando a professora explicou sobre o nome científico das espécies, ela comparou com os nomes diferentes dado ao mesmo objeto ou criatura, exemplo: menino, guri e piá, assim ela buscava facilitar a compreensão dos alunos. Comumente, a professora iniciava a aula retomando o conteúdo trabalhado na aula anterior, elaborando e dirigindo questões aos discentes. Posteriormente, continuava o planejamento de sua aula. Essa revisão do conteúdo era fundamental para a sua continuidade, visto que a maioria dos alunos trabalhavam no contraturno e não possuíam tempo suficiente para retomá-lo em casa.

A metodologia frequentemente desenvolvida era a partir de uma aula expositiva-dialogada, com a utilização de slides na tv pen drive, vídeos sobre a temática, conteúdos e exercícios no quadro e livro, por vezes o laboratório de Ciências ou a utilização dos seus materiais na própria sala de aula. A metodologia diversificada desenvolvida pela professora Helena, corrobora com os autores Ferreira, Bettiol e Cerqueira (2015, p. 159) a “aplicação das aulas expositivas e das práticas de laboratório tornaram-se uma metodologia de ensino dinâmica e diferenciada, envolvendo os alunos em questões relacionadas ao seu dia a dia”. As aulas que envolviam a manipulação de objetos vindos do laboratório de Ciências, eram bem aceitas pelos alunos, momentos de concentração e curiosidades diante do material.

Alguns conteúdos eram trabalhados a partir da utilização dos modelos didáticos. Exemplo disso foi o planetário, momento em que os alunos puderam observar como funciona o movimento de rotação e translação da Terra, Lua e Sol. Nesse dia, os alunos puderam após a explicação e os exercícios, manipular o modelo didático. Outro momento semelhante foi na explanação sobre os tipos de rochas, em que a professora solicitou aos alunos que se sentassem com sua cadeira no formato “meia-lua” perto de sua mesa. Então, mostrou aos alunos e entregou os vários tipos de rochas para eles manusearem, sendo elas magmáticas, metamórficas e sedimentares.

Até objetos que os alunos traziam para a sala de aula a professora emprestava para explicar o conteúdo, como por exemplo, o dia em que pegou uma garrafa com água de uma das alunas e leu o rótulo contendo a composição do líquido. Ao passo que lia, explicava o significado de cada elemento químico.

Em relação aos slides, estes eram preenchidos por conteúdos, fotos e figuras representando o tema proposto naquela aula. Seguidamente, a professora solicitava

aos alunos que realizassem a cópia de alguns slides. Esse ato, tornou-se rotina em sala de aula, provocando nos alunos o impulso de constantemente estarem copiando os slides, simultaneamente a explicação da professora. Ademais, a professora reproduzia os vídeos pausadamente, conforme a sua explicação, o que facilitava a compreensão do conteúdo pelos alunos. Ao final, ela o reproduzia normalmente. O conteúdo escrito no quadro, normalmente era retirado de livros didáticos do ensino obrigatório. Em raras ocasiões a professora registrou no quadro o próprio conteúdo presente no livro da EJA. Além disso, quando desenhava no quadro, os alunos reclamavam, pois sentiam dificuldade para efetuar a cópia.

Outro elemento característico de sua aula, era elaborar exercícios no quadro e conseqüentemente inserir ao lado de cada questão, a página do livro ou apostila correspondente à resposta. Comumente, os alunos respondiam as atividades individualmente, trocando diálogo com os colegas próximos.

A professora Helena sempre buscava auxiliar os alunos em seus lugares, sanando as dúvidas e conversando por vezes, sobre a vida pessoal dos alunos. Em algumas aulas, a professora trazia folhas avulsas sobre o conteúdo, complementando o assunto estudado em sala. Situação rara, porém, notada foi uma das aulas sobre a Doença de Chagas, em que a professora passou o livro didático de carteira em carteira, mostrando a foto do Barbeiro e do protozoário *Trypanosoma cruzi* aos alunos. Por vezes a docente realizava a leitura do livro didático/apostila em voz alta, solicitando em outras situações, que os alunos lessem em conjunto alguns trechos. Quando a leitura era dissonante, ela os parava e ordenava respirar corretamente, realizando alguns exercícios de respiração. Em seguida, solicitava aos alunos que começassem a leitura novamente. Notei que alguns alunos não aprovavam a prática, principalmente os mais novos, pois liam com maior agilidade em relação aos mais velhos, gerando descompasso na leitura e um semblante de descontentamento por parte dos mais jovens.

Outro aspecto relevante, condiz a elaboração da apostila de Ciências, em que a professora selecionou os conteúdos de Ciências que não eram abordados (ou de forma insuficiente) no livro didático EJA. Assim, muitos exercícios eram desenvolvidos conforme prescritos na própria apostila. Esse aspecto demonstrou a preocupação da professora ao longo da trajetória EJA, em contemplar e complementar os assuntos propostos no ensino de Ciências. Ademais, a professora costumava explicar o

conteúdo em pé, ao lado do quadro, na frente dos alunos, raramente ela andava pela sala durante a explicação. Algumas vezes, ela explicou o conteúdo sentada na própria cadeira, principalmente quando realizava a leitura do livro didático ou apostila. A participação dos alunos era fundamental para a professora Helena, a qual os instigava em relação ao conteúdo.

Um desses momentos foi quando a professora interrogou os alunos quanto ao primeiro lugar do mundo que recebia o nascer do sol e, imediatamente, surgiu a resposta: 'Japão'. Então, a professora pegou o globo terrestre e mostrou que as Ilhas de Tonga são os primeiros lugares que veem os raios solares do novo dia e, portanto, não era o Japão. Os alunos ficaram surpresos com a notícia e riram muito do nome da ilha, interagindo com a professora.

Outro momento interessante foi sobre o Sistema Solar, em que a professora primeiramente instigou sobre a interferência do satélite natural Lua no planeta Terra, gerando discussão sobre as fases da lua e sua relação com os cortes de cabelo, a utilização de remédios, plantio, gravidez, entre outros. A professora aproveitou e disse que era cientificamente comprovada a interferência da lua nos oceanos, provocando as marés, no entanto, sobre o cabelo, gravidez, entre outros "*achismos*" era apenas especulação, deixando os alunos intrigados.

Ao longo das aulas, percebi que a professora se utilizava de outras disciplinas para explicar alguns conteúdos, como a disciplina de História e a explicação sobre o heliocentrismo e geocentrismo. Essa interdisciplinaridade contribuiu para o entendimento dos conteúdos, ampliando o conhecimento do aluno, como relatou a aluna Valéria: "*é mais fácil lembrar de cada filósofo e suas teorias sabendo da vida dele*". Esses momentos interdisciplinares contribuíram na explicação da professora, facilitando a compreensão dos alunos quanto ao conteúdo e sua associação com as demais áreas do saber, não apresentando um conteúdo fragmentado. O documento PPP do CEEBJA (2017) também incita a organização do trabalho docente para a contemplação de outras disciplinas, promovendo um ensino interdisciplinar. A professora também abordava notícias jornalísticas envolvendo a ciência, como por exemplo, a matéria que havia sido publicada recentemente em jornal eletrônico sobre a sonda que estaria gravitando próximo ao sol, abordando assim questões sobre os recursos financeiros investidos na ciência e tecnologia.

O assunto Ciências e religião também foi mencionado em sala de aula. Quando a professora explicou sobre os terremotos, vulcões e o interior da Terra, uma das alunas, Tânia, citou Deus. Ela refletiu em voz alta, expondo suas dúvidas e desconfianças quanto ao que a Ciência dizia, principalmente no quesito da criação da Terra. Nesse momento a professora Helena falou sobre a posição da Ciência, as descobertas de cientistas como Newton, Galileu e completou “*não dá pra tirar Deus da história toda*”, complementando sobre a necessidade de estabelecer reflexão sobre a vida na Terra.

Outro ponto a ser destacado e que gerou conversas em sala de aula, estava relacionado à teoria Evolucionista, em que a professora falou sobre “*Tudo o que você não usa, atrofia*”. Seu José complementou: “*Deixou coisa parada, enferruja*”. Em meio às conversas, a professora ressaltou o “*apêndice*” localizado no intestino grosso do ser humano e que segundo sua fala, não possuía serventia, a não ser inflamar e ser retirado por meio cirúrgico.

Quando iniciou a segunda etapa do Ensino Fundamental – Fase II, isto é, o ciclo correspondente aos 50% do conteúdo, a professora mencionou que nesse ciclo seria necessário, se possível, adquirir a apostila elaborada pela professora Helena. Ela também reforçou o horário do início e término das aulas, bem como as porcentagens de cada ciclo, sendo que cada um deve apresentar 64 h/a, sendo 15h/a por semana. Em relação à apostila, nem todos os alunos podiam adquiri-la no início das aulas. Portanto, quando a professora solicitava que os alunos respondessem as questões contidas nela, aqueles alunos que não tinham o material sentavam junto com os que tinham para realizar a cópia no caderno.

Além disso, a professora Helena rotineiramente concedia aos alunos um intervalo de dez minutos, isso ocorria comumente às 20h30min e retornavam para a aula, às 20h40min. Durante aqueles minutos, a professora aproveitava para desfrutar do diálogo com os alunos, retirando dúvidas ou organizando o material para a aula, eventualmente ela se ausentava.

Porém, certo dia a professora contou para a turma que em breve sairia de licença, pois havia sido contemplada com uma licença prêmio e se afastaria das salas de aula por três meses, período em que outro professor assumiria as suas aulas até o final do ano letivo. Os alunos não gostaram da notícia, ficaram visivelmente

surpresos e tristes pela situação, afinal havia uma admiração pela docente, uma amizade em construção.

4.2.2- A professora Alice

Quando a professora Alice chegou para ser regente da turma, houve certa resistência dos alunos. A professora nunca havia lecionado na modalidade EJA e deixou os alunos cientes disso em sua primeira aula. Buscando compreender e se adequar às realidades da modalidade EJA, a professora Alice, jovem e de pouca experiência como docente, buscou seus meios para tornar as suas aulas compreensíveis.

A técnica mais, comumente, utilizado pela professora consistiu na aula expositiva. Logo nas primeiras aulas, o aprofundamento no conteúdo promoveu temor nos alunos. Exemplo disso foi a explicação sobre os Reinos dos Seres vivos, quando entregou uma folha contendo os cinco reinos, suas características e o nome científico de alguns de seus representantes. Nomes de plantas como, briófitas, pteridófitas e suas características, causaram estranhamento aos alunos.

Com o passar dos dias, a professora percebeu que os alunos apresentavam limitações quanto à compreensão daquele conteúdo complexo, não sendo participativos em sala, apenas ouvintes. Também notou que não havia tempo suficiente para delongas, levando-a a reorganizar o nível de complexidade da aula. A percepção da professora diante de suas atitudes, foi de fundamental relevância, momento em que aprendeu com a própria prática pedagógica, em um ato de “ação-reflexão-ação” (MARACHIN; BELLHOCHIO, 2006, p. 3), que a sua metodologia não estava adequada àqueles alunos, buscando métodos contributivos para uma aprendizagem significativa. Essas mudanças metodológicas inferem na importância do ato reflexivo do professor, ressaltando a necessidade do olhar para si e a busca contínua por novas aprendizagens.

A partir disso, as técnicas e recursos mais utilizados na aula consistiram no uso de slides na tv pen drive, vídeos, banners sobre determinados assuntos, protótipos do corpo humano, folhas avulsas, livro da EJA e do ensino obrigatório, apostila e quadro, buscando traçar um paralelo entre o conteúdo científico e o cotidiano.

Quanto às atividades do quadro, a professora detinha o hábito de ditar a correção das questões, um método falho para muitos alunos, os quais não

conseguiam acompanhar a resposta. Certo dia, em uma das aulas, um aluno solicitou que a professora escrevesse a resposta no quadro, pois a sua havia ficado incompleta, por não conseguir acompanhá-la. Após o ocorrido, na maioria das vezes, a professora Alice passou a registrar as respostas no quadro, indicando mais uma vez sua autoreflexão. Aos poucos, a docente conquistou a confiança dos seus alunos, que passaram a interagir e participar das aulas. Contudo, em algumas explicações do conteúdo, a professora Alice equivocou-se. Exemplo disso, foi quando falou sobre o sistema digestório e utilizou um banner sobre o corpo humano, exibindo a disposição dos órgãos, porém confundiu o intestino grosso com o intestino delgado, não corrigindo posteriormente.

Outro equívoco, esteve relacionado com o conteúdo dos cnidários, em que a dona Estela perguntou à professora se os corais eram cnidários iguais à água-viva e ela disse que não, que eram tipos de algas. Todavia, durante o intervalo a professora pesquisou e ao retornar à aula ela corrigiu, dizendo que os corais também eram cnidários.

Outro assunto em que ocorreu equívoco foi na abordagem sobre as IST, em específico a candidíase²⁴. Naquele instante, a professora mencionou que o tratamento para a doença infecciosa ocorria a partir do uso de antibióticos. No entanto, a Ciência explica que a candidíase é proveniente do fungo *Candida albicans* e assim, deve ser tratada com antifúngicos.

Segundo Freire (2011, p. 40) “[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina (...) é a preparação científica revelada”. Ressalta-se que o professor em um ato contínuo de esforço, deve procurar retomar seus conhecimentos da formação inicial e complementá-los, buscando oferecer qualidade em suas aulas, sem que haja a deturpação dos conceitos e a produção de um ensino infortúnio. Reparar os equívocos ensinados em sala denota a seriedade do trabalho docente e sua postura diante de seus alunos.

Em relação aos vídeos, quando a professora os reproduzia esperava a finalização deste para então promover a explicação. Tal fato provocava sonolência

²⁴ Infecções fúngicas que variam desde lesões superficiais até disseminadas, podendo ser cutânea, mucosa ou visceral. O uso de antibióticos pode elevar a infecção por *Cândida* e suprimir a flora lactobacilar, mecanismo defensivo contra fungos (ÁLVARES; SVIDZINSKI; CONSOLARO, 2007).

nos alunos, que vinham de uma rotina agitada. Em muitos momentos, eles se debruçavam sobre a carteira ou se escoravam na parede.

Há de ser salientado que houve aulas com atividades práticas, em específico, aulas que envolviam o último ciclo (9º ano), em que a professora solicitou aos alunos a montagem de um foguete de bexiga para abordar as três leis de Newton:

Foto 5: Grupo das meninas preparando o experimento



Fonte: da autora, 2018.

Foto 6: Segundo grupo lendo o experimento no livro para a sua montagem



Fonte: da autora, 2018.

Foto 7: Preparando o experimento



Fonte: da autora, 2018.

Foto 8: Execução do Experimento



Fonte: da autora, 2018.

A participação e o envolvimento dos alunos foram inevitáveis e essenciais no processo da experimentação. Entretanto, notei que a teoria se distanciou da prática, pois no momento em que deveriam responder o que eles haviam aprendido, não sabiam relatar, não sabiam relacionar o conteúdo estudado ao experimento efetivado, desconhecendo o fundamento científico daquele fenômeno.

Cecília que estava sentada próxima a mim, comentou que não sabia responder as perguntas do livro sobre a experiência, pois não havia entendido. Sugeri que ela perguntasse à professora, no entanto, preferiu esperar a resposta no quadro. Posteriormente, percebendo que os alunos não conseguiram estabelecer uma relação coesa entre experimento e teoria, a professora comentou rapidamente e passou para outra atividade. Freire (2011), incita que a teoria e a prática de um conteúdo devem estar associadas para haver a apropriação do conhecimento em sua

complementação. Essa dinamicidade deve ser apresentada ao aluno como indissociável, dada sua importância na compreensão dos conceitos. Do contrário, sem a reflexão do professor entre teoria e prática, o experimento torna-se um elemento isolado e sem sentido, como ocorreu na aula da professora Alice.

Ficou perceptível, que após algumas semanas de aula, a professora Alice tornou-se mais flexível em suas aulas, interagindo, compartilhando histórias de vida, do próprio cotidiano. Por vezes deixou a conversa aleatória se estender por alguns minutos da aula, o que também ocorria na hora das atividades, e no intervalo, o qual passou a durar de quinze a vinte minutos. Além disso, a professora costumava auxiliar os alunos, nos momentos dos exercícios.

Para compreender o olhar das professoras sobre si e sobre a turma de alunos, estarão descritos a seguir as reflexões explicitadas por elas, consequências de um diálogo entre mim e as docentes.

4. 2. 3- Relatos da professora Helena

A professora Helena me concedeu uma entrevista áudio-gravada no CEEBJA, antes do início da aula, por volta das 17h. Nessa entrevista, a professora relatou que se formou na década de 1990 em Ciências, com habilitação em Biologia, por uma universidade pública de Cascavel-PR. Posteriormente, Helena fez especializações relacionadas a Educação, incluindo o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) oferecido pelo estado do Paraná.

A professora enalteceu o seu orgulho pela experiência no magistério, exaltando os seus trinta e dois anos como profissional da educação, tendo atuado em diversas modalidades da Educação Básica, em especial na EJA, na qual leciona há quinze anos. Durante a trajetória como professora, Helena trabalhou na rede de educação municipal, no colégio Sesi e em escolas do Estado, onde encontra-se atualmente. No Estado, a professora apresenta 40 horas semanais, sendo professora efetiva, lotada na EJA. A docente salientou que em sua graduação não obteve formação para trabalhar com a modalidade EJA, apenas com o ensino obrigatório, relatando que “[...] quando eu entrei no sistema EJA, a princípio eu fiquei assim meio apreensiva e não era esse sistema que é posto agora”. Novamente, registra-se a ausência de uma formação inicial voltada também para a EJA, no curso de Ciências, corroborando com os autores Maraschin e Bellhochio (2006).

Ao iniciar a sua caminhada de magistério, a professora relatou que chegou a trabalhar no Ensino Supletivo para jovens e adultos, ofertado no colégio Washington Luiz na cidade de Cascavel-PR. Naquele período, Helena trabalhava tanto no ensino obrigatório, como no Supletivo. O Supletivo era dinâmico, realizado em dois anos, sendo as disciplinas semestrais. Posteriormente, com a mudança na LDB/1996, a modalidade foi criada e passou a ser conhecida por EJA.

Quando a professora passou a lecionar na EJA, as aulas do individual já existiam. Porém, diferentemente do tempo atual, naquela época o aluno levava o material para estudar em casa, onde se preparava e apenas voltava ao colégio para realizar as avaliações, que eram sem consulta. Após a prova, o aluno recebia o material do próximo módulo e assim ocorria até a conclusão do ciclo.

A professora mencionou que todos os anos ocorrem alterações no desenvolvimento da modalidade. No ano de 2018, segundo as adequações regimentais, a EJA foi disponibilizada em 15 horas/aula semanais, da mesma disciplina. Dessa forma, no ensino individual, a professora ressaltou sobre o aluno: *“o aluno é inserido em qualquer tempo na escola, ele tem até dois meses de carência de ausência na escola e quando ele volta, ele retoma do ponto que parou”*. Já na turma coletiva, *“o aluno tem tolerância de faltas... porém aqui, a gente trabalha com a carga horária fechada, então para cada módulo o aluno tem que fazer 64 horas/aula, no mínimo, e fecha daí os quatro módulos em 256 horas”*. A professora salientou que a disciplina estava distribuída no semestre, pois aumentou a carga horária comparada aos anos anteriores.

Portanto, os alunos matriculados no modelo individual possuíam aula presencial no CEEBJA, podendo se afastar até dois meses. Caso isso ocorresse por mais tempo, o estudo que já havia realizado era invalidado, necessitando reiniciar os seus estudos. O formato da aula se caracterizava como tranquilo em conduzir, porém a professora precisava estar organizada didaticamente, possuir vários trabalhos e tarefas pré-preparados para a vinda do aluno e assim, disponibilizar o material. No coletivo, os alunos poderiam apresentar 25% de faltas durante o período letivo. Caso necessitassem suspender a matrícula, era interessante que anterior a isso, o aluno concluísse o ciclo que estava cursando, assim, ao retomar os estudos aproveitaria o que já havia cursado na disciplina.

Por isso, muitos alunos do coletivo não iniciavam o ciclo logo no início das aulas, mas se inseriam posteriormente, de acordo com o que já havia realizado. Entretanto, esse reinício do coletivo possuía validade, sendo que o aluno poderia se afastar somente por dois anos. A professora destacou ainda, que a interação entre professor e aluno é melhor no coletivo, pois conversam, interagem, há maior estimulação nas reflexões dos assuntos trabalhados, por isso muitos alunos não conseguem realizar os estudos no individual.

Ademais, a docente que já trabalhou com turmas de Ciências no Ensino Fundamental obrigatório, pontuou algumas discrepâncias desta em relação à modalidade EJA, principalmente relacionadas aos alunos:

[...] no regular o aluno [...] ele é muito mais dinâmico... e tem que visualizar assim, todos os aspectos, porque daí a questão é que você terá que dar um feedback para os pais também né... e aqui (na EJA) o próprio aluno ele tem o seu perfil, então tem essas diferenças que eu percebo (PROFESSORA HELENA, 2018).

Apesar de considerar distintas as duas modalidades da Educação Básica, a professora relatou que não pode expressar a opinião sobre o assunto, pois há quinze anos não leciona no ensino obrigatório, não conseguindo mensurar o perfil dos alunos atuais.

Em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, a docente comentou que se utilizava de várias técnicas para a compreensão do conteúdo. Entre elas, os diálogos com os alunos, a utilização de vídeos curtos que fixam a atenção deles e ao mesmo tempo sejam interativos de acordo com o propósito da aula, a consulta em livros e apostilas de acordo com cada momento e conteúdo, algumas cópias de material complementar. A professora mencionou que em geral os alunos voltam para a sala de aula *“[...] com bastante dificuldade de encontrar as palavras, de usar o próprio vocabulário do cotidiano, eles têm muita dificuldade por conta que alguns fazem muito tempo que não estudam mais...”*

Quanto aos materiais utilizados para planejamento da aula, a docente pontuou o uso do livro didático do ensino obrigatório e o livro didático da EJA. Contudo, a professora salientou que o livro EJA formulado pelo governo Federal, não abordava muitas propostas do Estado do Paraná, apresentando outro cotidiano, precisando complementá-lo *“eu imagino eu penso e eu faço, tem que ofertar os conteúdos propostos ali e privilegiar alguns que são mais essenciais pro uso deles, então pra*

isso eu uso os livros didáticos, reportagens atuais (...)”. Além disso, a docente ressaltou a importância de seguir o Currículo do Estado do Paraná, pois os alunos ingressavam na EJA para, posteriormente, realizar um curso do Ensino Superior. Assim, ela buscava traçar e cumprir o seu planejamento com base nas Diretrizes do Paraná relacionando-o com o conteúdo do livro EJA.

Em relação ao uso dos livros didáticos a professora destacou que os alunos *“fazem a consulta nesses livros (da EJA) e também fazem consulta nos livros regulares pra complementar algum conteúdo que não tem ali, porque ele tá muito enxuto e o nível de entendimento fica assim muito desfavorecido”*, o que levou a professora a confeccionar uma apostila para complementar alguns conteúdos. Para Krasilchik (2000), o livro didático, em específico de Ciências, é muito empregado em sala de aula e por vezes, determina a metodologia que será utilizada pelo professor, enfatizando um ensino teórico, no entanto deveria ser apenas uma ferramenta de orientação ao professor.

Assim, o livro didático assume por vezes, o papel central no método pedagógico do professor, por ser um recurso de fácil acesso tanto para o professor como para os alunos, apresentando os conteúdos compilados, tornando o seu uso, uma rotina.

Quanto ao uso do laboratório, a docente relatou que o espaço é pouco equipado e ainda divide o local com outros materiais que não são de Ciências. Ademais, o odor do laboratório é muito forte, sendo impossível permanecer em seu interior durante uma aula. Apesar disso, o laboratório conta com estruturas celulares, esqueletos, protótipos, que podem ser levados para a sala de aula. Assim, a professora mencionou que levou apenas uma vez a turma do noturno lá, mas os alunos não quiseram ficar por conta do odor fétido. Por isso, a professora Helena disse que optava em levar os materiais para a sala de aula e utilizá-los.

Sobre a questão de desafios em trabalhar com a turma heterogênea, a professora comentou que não apresenta dificuldades, acreditando realizar um trabalho satisfatório, constatado ao final dos semestres. Em relação às particularidades que surgem na EJA, a professora mencionou que o semestre estava muito tranquilo se comparado com anos anteriores, pois os seus alunos estavam caminhando praticamente todos juntos em relação à aprendizagem e o número de alunos havia reduzido.

Analisando a EJA em números, nota-se que no ano de 2018 houve uma queda de 3% nas matrículas presenciais dessa modalidade em nível nacional, conforme citado no Capítulo 1. Em contrapartida, aumentou em 37% a procura pela EJA a distância, podendo ser um fator contributivo na estatística presencial. No ano anterior, a professora relatou que a turma era muito numerosa e havia um aluno com *déficit* intelectual e um rapaz com Síndrome de *Down*, o qual segundo a professora, era uma pessoa muito amada, possuindo um relacionamento social extremamente avançado. Porém, a parte cognitiva era comprometida, não gravava o próprio nome, só escrevia em caixa alta, fazia poucas relações com o conteúdo, contava as mesmas histórias repetidamente.

Para além dessas particularidades, havia também na sala de aula uma menina com deficiência visual, a qual não conseguia utilizar o programa *Dosvox*. Assim, o seu material demorava para ser transcrito, deixando-a na maioria do tempo como ouvinte e quando realizava alguma atividade, a docente ditava para ela escrever na máquina e posteriormente, retornar o assunto compreendido.

Além desses três casos, havia os demais alunos que necessitavam de atenção, sendo que alguns conteúdos e atividades eram desempenhadas de forma lenta por alguns alunos, com um pouco de dificuldade para compreender alguns termos. Dessa forma, dependendo do conteúdo da aula, a professora iniciava dando primeiro a tarefa para esses três alunos, os quais não conseguiam acompanhar o diálogo no sentido de ter uma participação efetiva na aula e em seguida, conduzia as atividades para os demais alunos da turma, muitas vezes, solicitando-os a realizar leituras do material para conseguir atender a todos.

A professora também relatou que teve alunos estrangeiros, do Haiti, Guiana Inglesa e China. Em geral, a professora descreveu tais alunos como muito receptivos, todavia com dificuldade na nossa língua, principalmente no momento das provas. Em uma das turmas individuais, a docente mencionou sobre sua aluna chinesa, a qual trazia o próprio dicionário para se comunicar. Os métodos encontrados pela professora consistiram em registro de conteúdo no quadro para facilitar a compreensão do conteúdo, a explicação diferenciada, mais clara e objetiva, mencionando que foi uma experiência muito interessante.

Quanto às facilidades em trabalhar na EJA, a professora elencou a característica dos alunos em serem receptivos, a contribuição do ensino para o

trabalho deles, bem como a diferença no funcionamento do CEEBJA, isto é, sem o sinal de entrada/saída/intervalo, a liberdade do aluno em sair da sala, a visão do aluno adulto, de responsabilidades. Portanto, a professora considera esses quesitos como pontos positivos que auxiliam no desenvolvimento da aula.

[...] o que eu percebo muito aqui é que os alunos em geral, eles não formam assim aqueles grupos de oposição, um se opondo ao outro né, eles acabam criando uma cooperativa, eles ficam meio que amigos, então eles fazem as interações deles (no intervalo) depois volta pra sala ou às vezes não voltam, conforme é o interesse que eles têm (PROFESSORA HELENA, 2018).

Segundo a professora, esse formato de aula sem intervalo ocorre há muitos anos e assim foi estruturado, pois na época em que o CEEBJA estava localizado no endereço antigo, não havia espaço e banheiros suficientes, adotando a liberdade para a entrada e saída dos alunos.

O aluno noturno da EJA é visto com maior maturidade perante os professores e até mesmo pela equipe diretiva, proporcionando um tratamento liberal, não se responsabilizando pelas ações dos alunos. Um dos aspectos levantados pela professora consistiu no acesso à *internet*, pois não há sinal de rede móvel (*WiFi*) para desenvolver pesquisas dentro da sala de aula. No laboratório de informática, o número de computadores é reduzido, não comportando o número de alunos, dificultando esse formato de aula.

Apesar dos contratempos, a professora Helena gosta de trabalhar na EJA e escolheu direcionar sua carga horária nessa modalidade por questão de adaptação aos alunos, ao conteúdo, ao formato em si, distinto do ensino “*regular*”. Diante dos fatores explicitados pela professora Helena durante a entrevista, compreendeu-se o seu empenho e dedicação por essa modalidade de ensino, também demonstrado nas aulas, confirmando as questões metodológicas e afetivas envolvidas na prática em sala de aula.

Certamente a experiência da professora se mostrou indispensável no cotidiano de sala de aula, demonstrando segurança e conhecimento sobre os conteúdos a até na orientação para com os alunos, os quais necessitam de apoio e atenção.

4. 2. 4- Relatos da professora Alice

Em diálogo com a professora Alice, esta contou que é licenciada em Ciências Biológicas e Pedagogia, com pós-graduação em andamento. Relatou que era o seu terceiro ano exercendo o magistério. No ano da pesquisa, estava trabalhando 40 horas por semana, distribuídos 20 horas na EJA e as outras 20 horas em um Colégio Estadual e um Privado. Em substituição à professora Helena, acabou assumindo a turma coletiva de Ciências, considerando uma experiência maravilhosa. Alice ressaltou que diferentemente do ensino obrigatório, os alunos da EJA eram interessados pelo conhecimento científico.

Quanto aos materiais utilizados em sala de aula, a professora relatou que buscava acompanhar o cronograma estabelecido pela outra professora, sendo assim, utilizou o livro didático da EJA, e como complemento, livros didáticos do ensino obrigatório e a *internet*. Alice completou dizendo que o conteúdo ensinado não pode ser muito aprofundado *“porque muitos não estudam em casa, eles estudam só aqui, então eles têm que vim aqui entender o conteúdo, responder algumas questões, tirar as dúvidas e aprender aqui nesse momento porque a maioria trabalha”* (Professora Alice, 2018).

A professora reiterou que na maioria das vezes iniciava a aula retomando o conteúdo visto no dia anterior, dependendo do assunto, de duas a três vezes. Além disso, muitos alunos faltavam às aulas, salientando a importância de revisar o conteúdo. O período de afastamento dos alunos da sala de aula durante anos, somado ao trabalho diário exercido pelos alunos, a não realização de atividades no contraturno, ocasiona uma tensão no processo de escolarização do indivíduo.

Quanto à apostila deixada pela professora Helena, Alice comentou que a utilizou, porém quanto ao conteúdo de Química e Física a professora Helena enviou a seleção dos assuntos mais pertinentes, como disse Alice *“ela preparou, é que ela tem mais experiência, então ela sabe realmente o conteúdo que é necessário”*, afinal o livro didático era insuficiente.

Em relação ao livro didático para a EJA, Alice comentou ser muito superficial, além disso, quando comparado com os conteúdos do Currículo, muitos assuntos faltam no material didático *“escolhi utilizar o livro porque os exercícios são fáceis e são bastante do dia a dia do aluno, traz bastante... só que não dá pra ser só o livro tem que trazer mais material porque ele é bem incompleto”*.

Em relação ao interesse e dificuldade por parte do aluno, a professora descreveu que eles eram muito interessados e alguns possuíam mais dificuldade que outros, principalmente os mais experientes. Por isso, quando percebia as dificuldades deles, acabava atendendo na carteira, auxiliando na compreensão e principalmente nos exercícios propostos. Segundo a professora, os alunos participavam das aulas contando sobre as experiências e o próprio cotidiano, o que na sua opinião, facilitava na compreensão do assunto tratado.

Para a professora, o formato de organização da disciplina influenciava na produtividade das aulas e dos alunos. Em sua opinião, três horas estudando a mesma disciplina, durante os quatro dias da semana torna-se cansativo, tanto para o aluno quanto para o professor *“não vou dar aula de uma hora falando sempre... dou lá uns vinte, trinta minutos no máximo de fala, daí eles fazem exercício e eu vou para outro conteúdo, falo outras coisas ou continuo naquele conteúdo para que não fique tão cansativo”*. Muitas vezes a docente notou alguns alunos bocejando e até mesmo cochilando sobre a carteira, todavia não culpou a própria aula, mas a forma como a disciplina está disposta, até porque os alunos trabalham durante o dia e já vêm cansados para a sala. Para ela, o melhor seria intercalar, duas aulas de Ciências e duas aulas de outra disciplina, para que o encaminhamento da aula, bem como a produtividade dos educandos não fosse comprometida.

[...] eu sei também que é dificultoso estar fazendo isso por causa dos horários dos professores e geralmente quem está aqui na EJA, pelo que eu vi, é tipo final de carreira que é um lugar bem difícil de você conseguir, então é só quem tem mais pontuação, mais idade e daí eles fecham a carga horária aqui... então assim, teria que ter alguma coisa para estar articulando, pelo menos duas matérias por dia... eu acho que daria uma respirada legal eles conseguiriam aproveitar mais (Professora Alice, 2018).

Nesse ponto a professora sinalizou que as aulas muito longas são pouco profícuas, em virtude do tempo prolongado e a atenção dos alunos. Um intervalo fixo para eles saírem e conversarem auxiliaria a dar uma *“aliviada”*, segundo a professora.

Os alunos da EJA noturno caracterizam-se, principalmente, como trabalhadores no período diurno. Esse fator exige que as aulas devam ser atrativas, dialogadas e, se possível, intercaladas com outra disciplina, para auxiliar os próprios alunos que já possuem uma rotina exaustiva.

Sobre realizar atividades práticas, a professora confessou que no laboratório não há condições em permanecer devido ao cheiro desagradável. Como ela iniciou

com o conteúdo do Corpo Humano, trouxe vários materiais do laboratório relacionados ao tema, como por exemplo *banners* de cada Sistema.

A professora Alice comentou que sentiu dificuldades em preparar o conteúdo para as três horas de aula, sendo exaustivo, necessitando de muito material. Ela afirmou que no início de suas aulas, sentiu que os alunos tiveram um pouco de receio dela, pois aparentava ser nova e com pouca experiência. Isso foi se desfazendo ao longo das aulas, em que a professora buscou ter mais contato com eles, contando sobre sua vida, transmitindo confiança, sentindo que os alunos aos poucos se tornaram mais receptivos e compartilharam as suas vivências, tornando um ambiente harmonioso.

Por outro lado, a docente comparou a facilidade em atuar em aulas na EJA ao contrário do ensino obrigatório. Na EJA, ela explicava o conteúdo e os alunos se interessavam, participavam, permaneciam em silêncio durante a explicação, sendo o oposto do ensino obrigatório, como a professora relatou “*no Ensino Fundamental isso é terrível porque eles não ficam quietos nem no momento da explicação*”. Sendo assim, fica explícita a preferência em atuar em aulas nessa modalidade de ensino.

[...] aqui na EJA é outra coisa né, você pode dar aula e o aluno ele vai prestar atenção, ele vai fazer silêncio, ele vai respeitar você e respeitar a sua aula porque são alunos mais velhos que já estão atrasados, estão correndo atrás do tempo perdido, então com certeza se eu tiver a oportunidade de voltar (para a EJA) estarei voltando (Professora Alice, 2018).

Outro elemento de destaque emergido em meio à conversa, esteve relacionado ao tipo de avaliação. A professora Alice enfatizou que os instrumentos avaliativos estavam ligados principalmente à realização dos trabalhos e provas.

[...] eu dou tipo uma prova, mas com consulta... sabe isso foi a pedido da professora mesmo que eu estou substituindo, ela falou “eles não conseguem fazer sem consulta, tem muita dificuldade... se um ou outro tira nota baixa desanima, não querem mais vir, então você sempre dê com consulta e ainda ajude eles a responder” porque tem tipo uns senhorzinhos né, que eu tenho que ficar ali ajudando ele achar a resposta (Professora Alice, 2018).

Sob o conhecimento que apresentava sobre os seus alunos, a docente relatou que apenas uma aluna queria dar continuidade aos estudos e ingressar no Ensino Superior e outra queria realizar um curso Técnico de Enfermagem, os demais a princípio só estavam em sala para concluir a Educação Básica.

A fim de conhecer um pouco melhor esses alunos da turma de Ciências EJA 2018, do período noturno, o próximo tópico descreve de maneira geral alguns pontos em comum entre eles e também, a descrição de alguns alunos em específico.

4.2.5- Algumas histórias de vida

Os alunos do período noturno, em suma, jantavam antes de adentrar à sala, favorecendo a sua participação e disposição em aula. Apesar dos celulares/smartphones atrapalharem frequentemente aquele ambiente, os alunos eram concentrados e curiosos, tecendo inúmeros comentários e considerações em todas as aulas.

Quando as condições climáticas não eram favoráveis, a maioria dos alunos se queixava e às vezes, faltavam. Aliás, as ausências não se justificavam somente por isso, mas por outras atividades simultâneas às aulas, como exemplo, certo dia a aluna Salete mencionou que não viria para aula na sexta-feira, pois participaria de um bingo. Atrelado a isso, em alguns dias da semana, duas alunas traziam os seus filhos para a aula, pois não havia quem os cuidasse. Dessa forma, muitas vezes as crianças acabavam dormindo sobre a carteira ou desciam até a biblioteca do CEEBJA. Outras vezes, a professora Helena disponibilizava algum livro de história infantil e até atividades de colorir.

Esse cenário delineia parte da realidade das mulheres brasileiras, as quais exercem várias jornadas laborais no mesmo dia, seja em sua profissão, como estudante ou nos compromissos familiares, enfim, um desafio constante para alcançar os próprios objetivos. Por isso, muitas vezes se faz necessário ceder algumas de suas prioridades em favor de outras, como no caso, as alunas-mães, carregarem os seus filhos para a sala de aula para conseguirem completar uma de suas atividades.

Realidades familiares conturbadas, também constituíam o cotidiano daqueles alunos, influenciando em sua vida estudantil. Exemplo disso, era a aluna Cecília, a qual trabalhava como cuidadora de idosos e quando chegava em sua casa, após a aula, sempre necessitava realizar os afazeres domésticos, pois o marido, desempregado e ciumento não os realizava. Cecília reclamou em inúmeros momentos sobre o próprio casamento. O ápice foi um dia, já ao final do ano, em que contou que estava concluindo as suas parcelas referentes à casa própria, e o marido que pouco

a ajudou, pediu o divórcio e metade do valor da casa. Cecília indignada com a atitude do marido, pouco conseguiu se concentrar na aula aquele dia.

Em uma conversa com os alunos da turma, quase ao final da disciplina e sem a presença das professoras, os alunos relataram que consideravam ótimas as aulas de Ciências, pois sempre podiam aprender novidades e de forma extrovertida, isso porque a professora envolvia todos os alunos na matéria, uma das alunas, Laci disse: *“os conteúdos não são chatos, ou cansativos, não vemos passar a hora”*.

Indagados sobre a metodologia da professora em sala de aula, os alunos disseram que a professora explicava bem. Seu José comentou *“partes se entende e outras a gente tem um pouco de dificuldade (risos) e quando tem dificuldade pergunta para a professora”*.

Para a maioria dos alunos o conteúdo poderia ser mais aprofundado. Na verdade, Tânia disse que o tempo era diminuto para a disciplina, pois tudo deveria desvelar-se rapidamente, isto é, os conteúdos, a compreensão por parte deles, não havendo condições suficientes para aprofundar. Para ela, a professora deveria trabalhar mais tempo o mesmo conteúdo, mesmo que fosse necessário retirar outros conteúdos do planejamento. Outros alunos disseram que possuíam mais dificuldade e que havia muito conteúdo para pouco tempo, apresentando embaraços em aprender, diferentemente dos alunos mais jovens. Isso denota um aspecto elementar para a modalidade EJA, inferindo a partir da fala dos alunos que a sistematização e organização da EJA está engessada, provocando um ensino acelerado, comprometendo a apropriação do conteúdo científico. Nesse sentido, lança-se a reflexão sobre quais são os objetivos previstos pela EJA, e assim, a promoção de uma reformulação.

Em relação aos recursos pedagógicos desenvolvidos em aula, alguns alunos relataram que preferiam quando era utilizado slide, porque conseguiam acompanhar a explicação da professora. Quando precisavam copiar a matéria do quadro tornava-se mais complicado, pois demoravam e quando terminavam a professora já havia explicado a matéria e estava em outro assunto. Para outros, a aula no quadro era melhor, facilitando a memorização do conteúdo.

Nesse diálogo, os alunos demonstraram apreço pelas aulas no laboratório de Ciências. Para o seu José, *“parecia que lá se aprendia mais”*, já para Valéria, *“saía da rotina de escrever, fazer leitura”*, pois era um ambiente diferenciado.

Quanto às atividades em folhas avulsas repassadas para os alunos, eles mencionaram que eram agradáveis, de qualidade, da mesma forma que a apostila que adquiriram. Valéria apenas reclamou que a sua apostila estava mal impressa, pouco conseguia ler o que estava escrito. A aluna Tânia mencionou que o conteúdo daquele material era selecionado pela professora Helena, então os assuntos eram variados. Contudo, com a professora Alice era só aula com o livro. Para eles, o livro EJA era bom, mas a apostila era mais conteudista, específica, totalmente diferente do livro.

De forma unânime, o conteúdo de Ciências que se destacou foi sobre o corpo humano, o qual segundo Tânia mencionou *“a professora ensinou coisas que nunca imaginávamos como era”*. Sobre a influência dos demais conteúdos na desmistificação de alguma ideia pré-existente dos alunos, eles disseram que alguns detalhes mudaram em sua vida. Aline disse que 50% do que aprendeu levará por toda vida, pois foi muito significativo.

Durante os dias de observação, percebi que muitos alunos tinham realizado a prova do ENCEEJA, porém o resultado ainda não fora divulgado. No entanto, quando perguntei a eles sobre a prova e o seu resultado, eles alegaram que fizeram apenas pela experiência. A aluna Laci comentou, que os alunos que cursavam o Ensino Médio – EJA, eliminaram várias disciplinas por meio da prova, mas indagou: *“Como irão conseguir cursar uma faculdade, sem a base do ensino?”*, os demais colegas concordaram com ela.

Semelhante, os alunos também se posicionaram contrários ao ensino a distância, pois acreditavam não ser possível aprender, além de não contar em tempo real com a mediação do professor, principalmente para dirimir as dúvidas.

Quando indagados sobre a forma de organização do CEEBJA, sendo as aulas de terça a sexta-feira, 3 h/a diárias, os alunos se colocaram como indiferentes, sendo que Valéria disse preferir assim, pois já eliminava de uma vez aquela disciplina, motivando o riso dos colegas.

Sobre possíveis mudanças que poderiam ser feitas, a maioria dos alunos considerou bom o jeito que a modalidade se desenvolvia. Um dos alunos, Mateus, mencionou que a EJA poderia ser ofertada em mais regiões da cidade para aqueles que moravam muito longe do CEEBJA. Além disso, Tânia comentou a possibilidade do CEEBJA implantar curso técnico juntamente com o Ensino Médio, pois ajudaria na formação das pessoas para obter um emprego melhor, bem como, mais

oportunidades no mercado de trabalho. Buscando explicitar de forma mais detalhada as histórias de vida daqueles alunos, foram selecionados alguns deles, com os quais tive mais proximidade, para retratar o seu cotidiano e principalmente o motivo de estarem na EJA.

4.2.5.1 Vinícius

O jovem aluno Vinícius, costumava faltar às aulas de Ciências e quando aparecia, não buscava se enturmar e tampouco interagir com os demais colegas. Ele sempre sentava na última carteira da sala, ao lado esquerdo quando adentrávamos pela porta. Esse jovem, além de não interagir durante as aulas, comumente mexia no celular e utilizava fones de ouvido. Certo dia, ele trouxe uma caixinha de som para a sala e por meio do *bluetooth* a conectou ao seu celular, tocando música do ritmo “funk” em alto som.

Naquele dia, a professora Helena solicitou que ele desligasse a caixa, pois não era o momento adequado para escutar música. O jovem resistiu e começou a falar alto em sala. Os colegas se olhavam com sinal de reprovação sobre aquela atitude. Então, a professora novamente solicitou que ele desligasse o som e disse que ele poderia escutar música com o fone de ouvido na hora das atividades, mas não no momento da explicação. Vinícius desligou o som e ficou resmungando em murmúrios, depois foi embora. Ele costumava sair da aula para fumar.

Outro aspecto notado, foi que Vinícius solicitava à professora que ao escrever o conteúdo no quadro, fizesse com letra grande, pois senão ele não enxergava para copiar, e mesmo assim, continuava sentando-se na última cadeira.

Em outro momento de atividade, o aluno parou de responder as questões, enquanto os outros respondiam. Ele disse para a professora que tinha *preguiça de ler* e a professora interveio, recomendando que ele se animasse, indo até a carteira dele para conversarem. Porém, naquela semana, uma das pedagogas entrou no início da aula para buscar o Vinícius, dizendo que ele já havia ultrapassado o limite de faltas e que, portanto, não poderia continuar nas aulas de Ciências. O jovem ficou muito irritado e disse que isso era culpa deles e da professora, por não ter o avisado antes. A professora Helena solicitou que ele se acalmasse e fosse até a coordenação resolver como ficaria a sua situação. Vinícius proferiu insultos para a professora

Helena e saiu da sala. Logo em seguida, a professora, pediu desculpas para a turma e disse que infelizmente o jovem rapaz havia ultrapassado o limite de faltas e que, portanto, provavelmente passaria para a disciplina individual.

Apesar da tentativa da professora em interagir com o aluno, bem como trazê-lo para as discussões com os demais colegas, Vinícius demonstrou resistência. Certo dia em uma conversa com a professora, ela me disse que analisando o perfil do aluno parecia que ele apresentava algum problema cognitivo, mas ainda não havia chegado laudo para ela. Dessa forma, diante das ações de Vinícius não foi possível mantê-lo em sala, sendo optado pelo remanejamento.

4.2.5.2 Estela

Estela, 64 anos, morava no Bairro Neva (aproximadamente 7 km do CEEBJA), trabalhava 8 horas por dia como empregada doméstica, contando com um salário mínimo para o seu sustento. O motivo para não estudar quando adolescente, foi à ausência de interesse. Voltou aos estudos na EJA, pois se sentia motivada e interessada. Sua família a incentivava bastante, principalmente a não desistir.

Dona Estela, era uma mulher experiente, solteira, simpática, sempre buscava tirar as suas dúvidas sobre o conteúdo, tanto com a professora quanto comigo. Ela era irmã de um professor universitário, no entanto, segundo ela, quando ainda adolescente, precisava trabalhar e assim permaneceu até adulta, quando voltou para a sala de aula.

A ausência de interesse pelos estudos quando jovem e a necessidade do trabalho, foram elementos essenciais para delinear o percurso estudantil de Estela. Essa realidade é vivida por muitos alunos da EJA, em que a situação social e econômica da família é deficitária e assim, precisam contribuir para o sustento familiar. A dependência do trabalho e outros elementos que surgem no percurso da vida, como a construção de uma família, sentenciam o afastamento desses indivíduos dos estudos, que por sorte, às vezes retornam.

Era notável o orgulho que Estela sentia de sua filha, a qual era enfermeira em um hospital de Cascavel-PR. Certo dia, contou sobre o casamento da filha, mostrando as fotos daquele dia tão inesquecível para ela. Também tinha orgulho dos seus sobrinhos, os quais cursavam medicina. Algumas vezes por semana, Estela ia até a

casa do seu irmão fazer a faxina, inclusive, muitas vezes a encontrei no terminal Sul no horário em que eu ia observar a turma de Ciências da manhã.

Sobre estudar em casa, a aluna comentou que dependia muito do conteúdo. Em casa mesmo, realizava leituras de romances. Para as suas pesquisas diárias utilizava a internet, revistas e livros. Estela avaliava sua vida de estudante como boa, sempre procurando desenvolver as atividades, dizia ser uma aluna aplicada, com objetivos de entender o conteúdo das aulas.

Para ela, nenhum assunto de Ciências mudou sua ideia inicial, todos foram válidos e condizentes com aquilo que já conhecia. Ressaltou ainda, que em outros momentos históricos a Ciência não chegava ao público, mas hoje com os meios de comunicação as pessoas têm mais acesso ao conhecimento. Após a conclusão da EJA, Estela pretendia ingressar em algum curso técnico voltado ao meio ambiente ou assistência social.

Praticamente todas as noites voltávamos para casa juntas no mesmo ônibus, conversávamos, às vezes eu, ela e a Cecília. Formamos uma amizade, e assim, pude conhecer um pouco mais sobre Estela e seu cotidiano.

4.2.5.3 José

José, 55 anos, morava no Bairro 14 de Novembro (aproximadamente 9 km do CEEBJA), trabalhava na área de construção civil, de 8 a 9 horas por dia, contando com dois salários mínimos para o seu sustento. Segundo ele, não estudou quando adolescente por teimosia, mas voltou para a sala de aula pelos filhos, que viam na EJA um caminho mais rápido e prático.

José, era um senhor simpático e conhecedor de muitos assuntos. Logo nos primeiros dias de aula, comentou que saiu abalado da sala, por ter recebido tanta informação. No início das aulas não costumava faltar e quando isso acontecia, geralmente na próxima aula tinha uma justificativa, como por exemplo, uma sexta-feira que faltou, pois precisou cuidar da neta. O aluno sempre estava em sala quando eu chegava ao CEEBJA. Certo dia, logo nos primeiros dias de observação, estava em sala apenas eu e ele, logo veio até a mim e começou a conversar.

Inicialmente ele me perguntou se eu conhecia a música que estava tocando no celular dele “Mama mia – ABBA” respondi que sim, pois também gostava daquele

estilo musical. Ele contou que o período que foi feita essa música, em 1982, 1983 foi uma época difícil para ele, pois serviu o quartel, no Rio Grande do Sul. Disse ainda que nessa época ocorreu a Guerra das Malvinas na Argentina e ele foi recrutado para guardar a fronteira. Disse a ele que deveria ter sido um momento conturbado e ele concordou.

Então, ele começou a contar um pouco de sua história, disse que morou no Rio de Janeiro, que tinha dois filhos, um deles trabalhava no SAMU e outro em uma empresa de Cascavel-PR. Disse também que tem uma netinha que era o *xodó* da família.

Geralmente encontrava José no ônibus indo para o CEEBJA, muitas vezes conversávamos sobre diversos assuntos pelo caminho, como por exemplo, vida familiar, estudos, emprego, enfim, a sua rotina, os encontros inesperados com a sua ex-esposa e até mesmo o dia em que foi trocar o chuveiro e quase morreu com uma queda.

Outro dia, já no final do mês de novembro, José conversou comigo no ônibus e disse que um amigo dele levaria uma mudança até o Estado do Mato Grosso e pediu para ele acompanhá-lo. Ele estava com muita vontade de viajar, mas não sabia se iria, pois teria que faltar duas semanas na aula e isso o prejudicaria quanto ao fechamento de notas e as faltas.

José, tinha pouco hábito de estudar em casa, mas fazia isso às vezes. Dependendo do assunto, também realizava leitura de livros e jornais. Gostava mesmo era de assistir o jornal da meia-noite, depois que chegava da aula.

Quanto ao estudo de Ciências, disse que essa disciplina mudou a sua opinião quanto a qual curso Superior cursar, mas não especificou qual seria, pois antes de fazer planos em cursar uma faculdade, ele primeiro necessitaria concluir o Ensino Fundamental, definindo a sua vida escolar como boa.

A escolha de José quando jovem, levou-o para o caminho do trabalho em detrimento aos estudos. Porém, na busca por realizar um curso Superior, sentiu a necessidade em retornar aos estudos, mesmo sabendo que esse caminho seria desafiador. O apoio dos filhos contribuía expressivamente em mantê-lo em sala de aula. Ao longo dos 34 dias de observação, estabelecemos um laço de amizade, permitindo olhar o José para além da sala de aula. Infelizmente, na última semana de observação não o encontrei mais, talvez tenha decidido viajar com o seu amigo.

4.2.5.4 Aline

Aline, 27 anos, era da Guiana Inglesa e se casou com um rapaz cascavelense, vindo a morar em Cascavel-PR, no Centro da cidade (aproximadamente 5 km do CEEBBJA). Também trabalhava como diarista, 4 horas por dia, ganhando um salário mínimo, porém para as custas de casa contava com o apoio financeiro do marido. Além de cursar Ciências também cursava Geografia.

Aline, desde muito nova, ainda em seu país de origem, precisou trabalhar durante o dia, sendo que no período da noite não poderia sair para os estudos, pois a família proibia, por isso não estudou quando adolescente. Voltou aos estudos, pois acreditava que a educação era muito importante e não conseguiria arrumar outro emprego sem ela. Sua família a apoiava, pois queriam que ela encontrasse um emprego melhor e, claro, para adquirir conhecimento.

O aspecto de ‘proibição’ gerado pela família, remete-nos principalmente, aos tempos antigos, em que a cultura elementar fundava-se na proibição dos estudos, em especial das mulheres da casa. O seu primordial dever consistia em realizar os afazeres do lar, bem como cuidar dos familiares.

A situação vivida por Aline também se assemelha às mulheres da Guatemala, as quais sofriam com o racismo, diferença de gênero e o trabalho doméstico (GALEOTTI, 2015). Cabe ressaltar, que o trabalho seja doméstico ou não, sempre foi um dos principais aspectos da desistência estudantil, principalmente na fase juvenil.

Aline tinha sotaque espanhol, era uma mulher tímida que estabeleceu amizade com as mulheres que se sentavam a sua volta (Estela, Valéria e Laci). Aline, em muitos momentos apresentava dificuldade de interpretação do texto, pedindo ajuda de suas amigas e professora. A estudante não costumava estudar em casa, pois além do serviço, precisava cuidar da própria casa e dos dois filhos. Porém, quando sobrava um “*tempinho*”, realizava leituras de livros românticos. Para realizar suas pesquisas escolares utilizava livros e internet.

Em relação à disciplina de Ciências, Aline considerava que todos os conteúdos mudaram algo sobre o que pensava, principalmente o Sistema Solar. Quanto a sua vida escolar, ela mencionou que sentia um pouco de dificuldade em estudar, mas estava se esforçando para alcançar os seus objetivos, sendo que a cada dia aprendia “*coisas*” novas. Assim que concluir o Ensino Básico, sua pretensão era ingressar no

curso Técnico em Enfermagem. A aluna esvaía timidez, contudo buscava interagir com as suas colegas mais próximas, apesar de suas limitações com a língua portuguesa, era dedicada e disciplinada.

Diante dos perfis apresentados, notou-se a pluralidade das características dos alunos, bem como o seu cotidiano e sua ação em sala de aula. A turma era muito participativa e respeitosa, tornando as aulas mais harmoniosas junto às professoras.

A partir da descrição e análise dos dados, foi possível verificar alguns elementos fundamentais que caracterizaram o ensino de Ciências na sala da EJA. Entre eles, verificamos semelhanças nos motivos para a desistência e também para o retorno desses jovens e adultos ao estudo, ou seja, muitos não conseguiram adentrar ou concluir a Educação Básica no tempo considerado adequado, pois o trabalho tornou-se prioridade. No entanto, após alguns anos, retornam para a EJA com o intuito de melhorar suas condições empregatícias.

Outro fator eminente consistiu na diversidade do perfil dos alunos nas duas turmas observadas – isto é, a significativa distinção entre o grupo dos jovens e o grupo dos adultos, gerando dois tipos de comportamentos e reações frente às aulas de Ciências, ainda que isto tenha sido mais nítido em uma das turmas, com alguns interagindo e questionando e outros ouvindo música, conversando, saindo da sala ou até mesmo dormindo. Apesar de toda a diversidade, foram poucos os conflitos diretos entre os alunos e professores.

Houve também a distinção entre as posturas dos alunos jovens e adultos diante da metodologia adotada em aula, ou seja, os alunos jovens participavam eventualmente das aulas e pouco se interessavam em realizar as atividades propostas pela professora. Esse aspecto também proporcionou maior evasão dos alunos jovens em relação aos adultos. Uma postura destoante observada entre eles, consistiu nas suas afirmações e atitudes em sala de aula em comparação com as afirmações nas entrevistas, isto é, na presença e na ausência do docente.

Outro fator instigante esteve relacionado a postura contrária dos alunos ao ensino a distância na EJA – indicando a dificuldade de organização ou aprendizagem sem interlocutor presente. Além disso, os alunos opinaram criticamente sobre a prova do ENCCEJA, a qual segundo eles, somente é realizada com fins de certificação.

Em relação a heterogeneidade no perfil das professoras, verificou-se que as menos experientes geraram a infantilização ou um aprofundamento inadequado do conteúdo, ou ainda a apresentação de aspectos conceitualmente equivocados do conteúdo. Além disso, entre essas profissionais há diversidade de opinião, tendo uma que atribuiu a evasão e o desinteresse dos alunos a motivos distantes de sua atuação, já a outra refletiu sobre suas ações e as modificou.

Outro elemento de destaque esteve relacionado as formas de escolha do conteúdo, havendo a professora que integrou o planejamento e ação nas aulas, demonstrando experiência e o conhecimento amplo de conteúdo, contribuindo para a aprendizagem de forma pacífica; já a outra professora escolheu os conteúdos de acordo com a afinidade pessoal e não às necessidades dos alunos.

Ademais, o conteúdo de Ciências foi ensinado superficialmente e aligeiramente, comprovado mediante as observações e fala dos alunos. A ausência da utilização do laboratório de Ciências também foi identificada, visto que uma das docentes sequer sabia da existência de laboratório na escola, banindo os experimentos relacionados ao ensino. De outra forma, em ambas as turmas, a experiência e o contexto de vida dos alunos era amplamente comentado, por vezes até por tempo excessivo da aula, e utilizado para a exposição do conhecimento teórico.

Quanto as atividades avaliativas, os alunos respondiam a provas e trabalhos com questionamentos objetivos e dissertativos com consulta do material. As atividades rotineiras comumente eram escritas no quadro para a cópia no caderno e por vezes, suas respostas eram indicadas com a paginação do livro.

Em relação a organização do cronograma de aulas, para as professoras inexperientes, a distribuição das aulas da mesma disciplina em dias sequenciados da semana, tornavam-se cansativas e de baixo rendimento, visto que os alunos dispersavam com facilidade. Para elas, a ausência de um intervalo fixo, também prejudicava o desenvolvimento da aula, principalmente no período matutino, pois alguns alunos saíam constantemente da sala. Em relação aos alunos do período noturno a situação era estável, afinal a maioria deles jantava ao chegar no CEEBJA, saindo eventualmente no horário de aula.

Desta forma, vários aspectos foram constatados por meio da pesquisa etnográfica, proporcionando reflexões consistentes quanto ao contexto e as demandas de sala de aula da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao passo da realização desta pesquisa, adentramos a realidade da sala de aula EJA, de onde vislumbramos diversos aspectos envolvendo os alunos, professores, equipe pedagógica e diretiva, materiais e métodos que compunham esse cenário. A partir desse enredo, alguns aspectos foram evidenciados e proporcionaram reflexão acerca das demandas dos alunos no tocante às aulas da disciplina de Ciências.

Primeiramente, analisando os países Latino-Americanos e Caribenhos, constatou-se que suas desigualdades socioeconômicas se destacam no panorama mundial, incidindo nos índices de alfabetização e refletindo este aspecto na educação de jovens e adultos, denotando na maioria dos países, um ensino compensatório, fragilizado e deficitário, com baixa aplicação do PIB educacional e sem conformidade entre as leis e práticas.

Assim, como parte integrante deste meio, no Brasil, a modalidade EJA quase sempre padeceu às margens do sistema educacional, em contradição a sua importância diante das estatísticas educacionais (Censo Escolar). Em cada novo tempo, o ensino dos jovens e adultos moldava-se diferentemente, cada qual de acordo com o governo instaurado, sendo as questões sociais e econômicas, atreladas também às demandas internacionais, muitas vezes delineadas nas deliberações ocorridas nos Congressos “CONFINTEA”. Porém, as políticas intencionadas apenas para a redução de índices gerais de analfabetismo e pouco voltadas a uma efetiva aprendizagem se tornavam frágeis na implementação das escolas.

Constata-se que a EJA permanece almejando por seu espaço, a sua relevância e reconhecimento no âmbito educacional e social, não sendo apenas mais uma modalidade da educação, mas aquela que busca subterfúgios para retificar as ações executadas no passado.

Os dados etnográficos angariados junto ao CEEBJA proporcionaram uma ampla percepção das condições experimentadas naquele ambiente. As turmas observadas, eram constituídas por alunos trabalhadores, aposentados, adolescentes que se evadiram ou foram expulsos do ensino obrigatório, evidenciando um cenário educacional multicultural e peculiar. De fato, os motivos para a desistência do ensino obrigatório consistiam na escolha pelo trabalho sendo para alguns, uma imposição em decorrência da situação social e econômica no desinteresse, nas constantes reprovações no ensino obrigatório, na evasão e na diferença de gênero. Esse perfil

reafirma os referenciais teóricos, como Freire (2011), Pinto (2010), Muenchen e Auler (2007), Brasil (2006), os quais descrevem o aluno EJA como um ser integrante e participativo da sociedade, carregado por suas vivências e seus conhecimentos, além de apresentarem diversas justificativas para a sua inserção na EJA.

Para tanto, faz-se pertinente conjecturar as questões sociais, econômicas e culturais associadas a esses educandos, pois cada um é agente produtor de cultura, como incitado por Vanucchi (2006) e a desempenha de forma correlacionada com o seu meio social e econômico.

Assim, o contexto estudado contemplou dois grupos culturais atrelados à turma do período matutino e noturno, aqueles constituídos pelos adolescentes e o grupo dos sujeitos adultos - trabalhadores e aposentados. Isso pois, observou-se na medida em que os adolescentes apresentavam muitos elementos em comum, para além da idade, as vestimentas, o estilo musical e comportamental, os vocabulários, por vezes de baixo calão, os ambientes que comungavam, como por exemplo, o pátio. Quanto ao perfil econômico, eram dependentes dos seus responsáveis. A locomoção ao CEEBJA era por meio do transporte público. Desse modo, estavam imersos a uma cultura próxima e assim permaneciam, influenciando o próprio desempenho escolar.

Em contrapartida, estavam os alunos adultos, correspondentes à faixa etária dos 20 a 60 anos, trabalhadores (assalariados ou autônomos), aposentado, apresentando comportamento e vocabulário preservados, alguns com o seu próprio meio de locomoção, outros dependentes do transporte público, pais e mães de família, dedicados ao serviço laboral e aos estudos.

Porém, em ambos os grupos, um fator comum provocou embaraços em suas trajetórias, a ausência da Educação Básica, fazendo-os retornar à sala de aula ou serem direcionados do ensino obrigatório para a EJA, no entanto, sob outro olhar e outra perspectiva.

Para a maioria dos alunos jovens e adultos, retornar para a EJA significava obter a conclusão da Educação Básica para cursar um Ensino Superior ou Técnico, progredir ou conquistar um emprego e aprimorar o conhecimento. Em minoria, para alguns adolescentes, a presença na EJA representava apenas uma imposição sem grande significado.

Relativo à participação e especificidades nas aulas de Ciências, ficou explícita a diminuta interação dos alunos adolescentes com o conteúdo da disciplina. A apatia

durante as aulas era evidente, em especial às atividades descontextualizadas e infantilizadas. Esse contexto provocou a evasão de muitos jovens. Portanto, nesse cenário, a metodologia empregada pela docente foi decisiva na manutenção e aprendizagem do jovem aluno.

Já os alunos mais experientes, dotados de perspectivas mais delineadas, buscavam interagir com o conteúdo científico por meio de suas experiências de vida, correlacionando as suas histórias com o saber apresentado, por vezes, contrariando as docentes, deixando explícitas as fronteiras que separam os espaços culturais distintos, demarcados pelo conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, as superando.

Um elemento relevante foi demonstrado, quando se indagou os alunos sobre as contribuições do ensino de Ciências em suas vidas, momento que poucos alunos se dispuseram a responder e, para alguns destes, pouco havia contribuído para o seu cotidiano, expressado pelas respostas afirmativas mais gerais, para outros, alguns conteúdos haviam agregado crescimento, em específico sobre a alimentação. Esses dados nos remetem à reflexão, de como o conteúdo de Ciências está sendo vivenciado em sala de aula, pois em meio à narrativa exibida no trabalho, denotou-se a preocupação dos alunos quanto ao conteúdo ser trabalhado rapidamente e superficialmente, por vezes, sem estabelecer uma aprendizagem significativa. Isto se caracterizou com o modelo de ensino compensatório, ou seja, aligeirado e basilar contrariando a proposta do Parecer 11/2000, que previa uma EJA de função reparadora e equalizadora, portanto significando ausência de alterações nesse modelo difundido há anos no país.

É válido destacar que não somente a metodologia e organização da aula interferiram no percurso de escolarização, mas também as questões culturais já mencionadas, influenciando diretamente e constantemente nas aulas. Por isso, há de se ressaltar a relevância do Currículo, abarcar a questão cultural de uma sociedade (SACRISTÀN, 2013), afinal ela será desenvolvida e produzida em sala de aula.

Contudo, analisando a legislação educacional da modalidade, na esfera nacional e estadual, verificou-se que a *cultura* está inserida nos Parâmetros, Diretrizes e Currículo como parte integrante do ensino, porém na prática observada, este elemento foi pouco consistente. Como citado por Sacristàn (2013), se a cultura não estiver inserida e associada ao ensino daquele aluno, a aprendizagem deste não fará

sentido. Tal aspecto esteve fortemente associado ao docente. Assim, para além de documentos norteadores e legislações fundamentadas nas bases legais que atendam os pressupostos da modalidade, faz-se oportuno os mediadores desse processo estarem preparados para sua atuação. Este preparo condiz a uma formação inicial que atenda aos requisitos da modalidade EJA, ou seja, ao sistema organizacional distinto do ensino obrigatório, de carga horária reduzida, com a necessidade de adequações ao conteúdo, aulas para jovens e adultos maiores de quinze anos, os quais possuem autonomia para a desistência, com dificuldade evidente de compreensão de conteúdo, sujeitos trabalhadores, isto é, um público distinto.

Quanto à formação dos professores analisados, observou-se que a professora do período matutino, apesar de apresentar uma formação inicial condizente aos requisitos da disciplina de Ciências, esta relatou e demonstrou ausência de uma formação específica para a modalidade EJA.

Esse contexto contribuiu para a insegurança da professora em sua primeira atuação na modalidade, a qual estava diante de uma situação desafiadora, organizada e sistematizada distintamente do ensino obrigatório, compreendendo um Currículo, Plano de Ensino e livro didático diferenciados, turma heterogênea e constituída por especificidades distantes da sala de aula até então conhecida pela docente.

A ausência de uma formação inicial profícua e de assistência pedagógica contundente, revelou um encaminhamento deficitário nas aulas de Ciências, sendo um dos possíveis motivos que levaram os alunos adolescentes à evasão. As aulas expositiva-dialogadas, a ausência de aulas práticas, experimentais, as atividades de cunho infantil, somados à inconstância dos alunos adolescentes, tornaram algumas aulas de Ciências cansativas, por vezes entediantes e rotineiras.

Apesar dos alunos mencionarem a sua resistência, principalmente em relação à leitura do livro didático e às atividades infantilizadas, a professora permaneceu adotando os exercícios até o término do semestre. Esse posicionamento inflexível da professora provocou circunstâncias irreparáveis no processo de aprendizagem, visto que a metodologia desenvolvida diariamente distanciou muitos alunos da própria disciplina e cientificamente pouco agregou. Além disto, as aulas se configuraram como um ensino conturbado, por vezes, sem o planejamento diário e o cumprimento do Plano de Ensino, comprometendo a aprendizagem dos alunos que se inseriam à turma conforme o avanço do ciclo.

Quanto as professoras do noturno, ambas também eram formadas em Ciências, com pós-graduação na área educacional, atendendo aos requisitos da modalidade, porém também sem formação inicial ou continuada na EJA.

Inicialmente a professora concursada demonstrou o domínio do conteúdo e maior facilidade em sua abordagem em sala de aula. Com aulas mais dinâmicas, a professora empregou diversas metodologias, atraindo os alunos ao conteúdo e também a sua participação. A sua tentativa de aproximação ao contexto vivido de alguns alunos gerou divagações sobre outros assuntos que se tornaram frequentes, por vezes, atrapalhando o encaminhamento da aula e entediando alguns alunos.

Em contrapartida, a professora sem experiência na EJA, também relatou dificuldades iniciais quanto à organização do Centro Educacional e da disciplina de Ciências, principalmente em relação à quantidade de conteúdo e aprofundamento, estranhando as aulas durante três horas seguidas em dias sucessivos.

Para além dos percalços ocasionados em sua aula, a professora as conduziu com uma quantidade significativa de conteúdo, por vezes, de forma mais complexa, com a solicitação da resolução de exercícios relacionados ao assunto. No entanto, o seu contato com a professora antecessora, permitiu uma troca de experiências valiosa, pois ambas eram organizadas em seus conteúdos, seguiam o Plano de Ensino, buscando cumprir com a carga horária estabelecida na disciplina. Evidencia-se que a rotatividade de professores também contribui para pequenos impasses e fragilidades no ensino e aprendizagem no cenário EJA.

A partir das narrativas das três professoras, constatou-se que a formação inicial, especificamente em Ciências, necessita de uma reformulação e reavaliação em sua grade curricular, de modo a contemplar uma formação para a modalidade EJA, visto que o educador em sua prática inicial não tem construído conhecimento para essa atuação. Como salienta Freire (2011), o professor necessita do conteúdo teórico e prático em sua formação e assim, aprimorá-lo nas práticas em sala de aula. Isso pode ser melhor visualizado comparando as duas professoras iniciantes na EJA, com a professora experiente, em que as duas primeiras denotaram inúmeras dificuldades, já a outra professora, considerou apresentar facilidades.

Portanto, anseia-se por mudanças na formação inicial do professor, a qual como demonstrada pela pesquisa, é elementar na funcionalidade da modalidade,

sendo indispensável esse conhecimento para promover metodologias e organizações coerentes e condizentes com o perfil de aprendizagem dos alunos.

Além disto, a troca de saberes entre docentes poderia auxiliar na compreensão da sistematização e a organização da EJA, bem como de seu público alvo. Tal troca foi percebida de forma reduzida na pesquisa e quando ocorreu, como já assinalado, foi valiosa. Nesse tocante, fica o indicativo e espera-se também que a pesquisa contribua com as transformações a serem realizadas no âmbito legislativo, por meio de documentos como o Currículo Estadual, a reformulação da BNCC para a integralização da EJA, como parte da modalidade da Educação Básica.

A partir disso, faz-se oportuno salientar que é dever do professor da EJA traçar o perfil de seus alunos, isto é, seu contexto cultural, social e econômico envolvendo seu cotidiano e vislumbrando novas perspectivas.

As demandas educacionais dos alunos nas aulas de Ciências não são, desta forma, elementos isolados, mas configuram uma teia associada à constituição de sentido à sua presença nas aulas. Assim, vinculam-se a uma atuação coerente do professor, viável frente a uma infraestrutura adequada e, principalmente, a partir de formação inicial e continuada consistente. Também se vinculam a uma aproximação ao conteúdo científico permeada pela compreensão de sua importância na constituição de atuação autônoma e crítica no seu cotidiano.

Outrossim, é notório que tais demandas não se resumem ao momento específico da aula de Ciências, pois se associam também às condições sociais amplas influentes na sua entrada e manutenção no processo de escolarização. Entretanto, os desafios impostos pelas aulas de Ciências configuram mais um fator que estimula a sua permanência ou que potencializa sua evasão.

Enfim, a pesquisa expressou inúmeras demandas educacionais presentes na EJA, sendo fundamental a discussão e a reformulação desta modalidade, visto que esse ensino está voltado para o modelo compensatório e aligeirado, formando alunos com diminuto conhecimento de Ciências.

Este cenário foi comprovado mediante o desenvolvimento da pesquisa, analisando as legislações, os documentos curriculares, a formação do professor, as observações de sua prática em aula juntamente aos alunos, configurando-se em um ensino simplificado e de qualidade insuficiente. Portanto, tais elementos requerem maior apreciação e efetivação.

Desse modo, finaliza-se a pesquisa compreendendo que dela provém aspectos para novas investigações e compreensões para tornar o ensino da EJA condizente ao perfil declarado, isto é, com qualidade, de modelo reparador e equalizador conforme requerem os alunos assistidos. Neste sentido, pesquisas voltadas para o conteúdo ensinado, sua apropriação e efetivação no cotidiano, a evasão dos jovens e adultos, são vertentes a serem esmiuçadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

ALBORNOS, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

ÁLVARES, C. A.; SVIDZINSKI, T. I. E.; CONSOLARO, M. E. L. Candidíase vulvovaginal: fatores predisponentes do hospedeiro e virulência das leveduras. **Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 5, p. 319-327, 2007.

ALVES, F. L. **Noites de cabaré**: interação, gênero e sociabilidade na zona de meretrício. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo – RS, 2010.

ANDRÉ, M. E. D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Editora Papirus, 2010.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD – MEC/ UNESCO, 2006.

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

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

AUGUSTO, T. G. da S.; CALDEIRA, A. M. de A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2007.

BÄR, M. V. **O professor de ciências da Educação de Jovens e Adultos**: impasses na formação, impasses na atuação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2014.

BARREYRO, G. B. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 175-191, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Coordenação de Apoio às Redes de Ensino. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Informe de nº 46/2017 – COARE/FNDE**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2019**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018**. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos - Alunos e Alunas da EJA**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo 2007**: números próximos aos do IBGE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/201-266094987/9747-sp-198279156>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 1, de 5 de julho de 2000b**. Disponível em: < http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: revista da educação especial, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 3, de 15 de junho de 2010**. Disponível em: <https://www.eja.educacao.org.br/sobreoscursos/legislacao/Parecer%20de%20Autorizao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CNE_CEB_03_15_jun_2010.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 1, de 2 de fevereiro de 2016**. Disponível em: <https://www.eja.educacao.org.br/sobreoscursos/legislacao/Parecer%20de%20Autorizao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CNE_CEB_01_05_fev_2016.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 3, de 13 de maio de 2016**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Básico ENCCEJA** – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Encceja+-+Exame+Nacional+de+Certifica%C3%A7%C3%A3o+de+Compet%C3%Aancias+de+Jovens+e+Adultos+documento+b%C3%A1sico/ff4776d4-0904-43fe-9422-fbc6aeda3b67?version=1.1>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **E-MEC 2019**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico do PRONERA**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96a**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996b**. disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-veto-21067-pl.html>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFPA, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192>. Acesso em: 01 mar. 2019. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014**. Natal: EDUFRRN, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries - Ciências**. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_ciencias.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Magistério do Profissional da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 23/2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 29/2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14346-pceb029-06&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 36/2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos Parecer CEB nº. 11/2000**. Brasília, DF, 2000a.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda Constitucional nº 95**. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=540698&id=14374770&idBinario=15655553&mime=application/rtf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BUENO, M. A. P. **Os Olhares sobre a EJA: Um Estudo de caso com Educadores de Biologia.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula.** Trabalhos em linguística aplicada, 1994.

CARVALHO, M. P. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CEPAL. El analfabetismo funcional em América Latina y el Caribe – **Panorama y principales desafíos de política.** Série Políticas Sociales, nº 198, p. 1-40. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/search?as_q=analfabetismo>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CEPAL. **Os povos Indígenas na América Latina: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia dos seus direitos.** 2013. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764_pt.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CLADE. **Sistema de Monitoreo del financiamiento del derecho humano a la educación em América Latina y el Caribe.** 2010. Disponível em: <<https://monitoreo.redclade.org/theme-group-category/panorama-regional/>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CÓRDOVA, J. A. A educação básica na América Central. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 8, nº. 14, p. 171-191, 2014.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das Agendas Nacional e Internacional. **Caderno Cedes,** Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes,** v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos CEBRAP,** n. 88, p. 153-179, 2010.

ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente,** 2017. Disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

ECURED. Disponível em: < https://www.ecured.cu/EcuRed:Enciclopedia_cubana>. Acesso em: 28 mar. 2020.

ENVOCI. **Encuesta Nacional de Condiciones de Vida**. 2011. Disponível em: < https://www.wikiguate.com.gt/w/images/2/2d/Encovi_Resumen_2011.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTEVAM, D. de O. A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas. In: **II Seminário das Ciências Sociais Aplicadas**, v. 2, n. 2, p. 1-14, 2010. Disponível em: < <http://periodicos.unesc.net/seminariocsa/index>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FARIA, D. SA; ASSIS, S. M. O PROEJA integrado à educação profissional: desafios, possibilidades e práticas docentes. **HOLOS**, v. 2, p. 123-133, 2014.

FERREIRA, A. L. de S.; BETTIOL, F. K. P. B.; CERQUEIRA, L. L. de M. Despertando o olhar científico no ensino de biologia para jovens e adultos (EJA). **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 8, n. 17, p. 156-166, 2015.

FIDC. Disponível em: < <http://www.democraciaycooperacion.net/contenidos-sitio-web/portugues/fidc-370/redes-e-organizacoes/article/conselho-de-educacao-de-adultos-da>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la. In: **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 20-49.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**, 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed, São Paulo: Cortez, 2011, p. 35-47.

GALEOTTI, G. A valorização educativa dos saberes das mulheres Maias para pequenas atividades econômicas sustentáveis. **Debates em Educação**, v. 7, n. 13, 2015, p. 1-26.

GASPAR, L. Projovem urbano: a precarização mascarada sob o signo da formação inicial para o trabalho simples. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 17, n. 1, 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1 ed. 13 reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL-PÉREZ, Daniel. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações**. 10ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ, J. P. G.; VELÁZQUEZ, R. R. Desarrollo de la educación em Cuba después del año 1959. **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas em Educación”**, v. 9, n. 2, 2009, p. 1-28.

GOUVEIA, M. A. da C.; LINS, M. T. C.; SILVA, G. A. P. da. Diarreia aguda com sangue: diagnóstico e tratamento medicamentoso. Rio de Janeiro, **Jornal de Pediatria**, n. 96, 2020, p. 20-28.

GUIA DO ESTUDANTE. **ENEM 2010**. Disponível em: <
<https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/mais-de-110-mil-estudantes-obtiveram-certificado-do-ensino-medio-com-resultado-do-enem-2010/>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Educação 2017**. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=pnad&searchphrase=all>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Cidades 2018**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cascavel/panorama>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INE. **Caracterización República de Guatemala**. 2011. Disponível em: <<https://www.ine.gov.gt/index.php/estadisticas/caracterizacion-estadistica>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INEP. **Resultados Censo Escolar 2000**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494489>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica: **Censo Escolar 2001**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487773>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica: **Censo Escolar 2002**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487789>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica: **Censo Escolar 2003**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatisticas_2003/censo-miolo1-2003.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica: **Censo Escolar 2004**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatistica_2004/Parte-1.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica: **Censo Escolar 2005**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489651>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica: **Censo Escolar 2006**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Sinopse+estat%C3%ADstica+da+educ+a%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+censo+escolar+2006/9dc9b493-ff6f-4649-a4e9-f4b2b9510831?version=1.2>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica: **Censo Escolar 2007 a 2012**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**: resumo técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2014%20final.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INEP. **Censo Escolar 2018**: Principais resultados. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico do Município de Cascavel**, 2018. Disponível em: <<https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPr event=1565355250026&file=EB1CF2907C99CBF63A9AD19C03F5AB791061A60F&sistema=WPO&classe=UploadMidia>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

IRELAND, T. UNESCO-CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS–CONFINTEA. **Contextualização dos CONFINTEA's anteriores à CONFINTEA VI**. 2008. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

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

LAIBIDA, V. L. B.; PRYJMA, M. F. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): professores voltados na permanência do aluno na escola. **Cadernos PDE**, Curitiba/PR, v.1, p. 1-17, 2013.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, A. M. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3 p. 1-6, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

LIMBERGER, K. M. **Ideias que fundamentam a prática pedagógica de professores de ciências da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre - RS, 2013.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005.

LÓPEZ, M. G. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Estudos avançados**, v. 25, nº. 72, p. 55-72, 2011.

LUIZ, C. F.; DELLA JUSTINA, L. A. Interfaces da avaliação e da reflexão: tecendo significados na prática docente. **Revista Valore**, v. 3, p. 642-654, 2018.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública, **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, 2009, p. 17-39.

MACHADO, L. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Programa Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância/MEC. Boletim, v. 16, 2006.

MADEIRA, V. P. C. O desafio fundamental do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, nº. 50/51, p. 57 – 64, 1992.

MALACARNE, V. **Os professores de química, física e biologia da região oeste do Paraná: formação e atuação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2007.

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

MELGAREJO-GIMÉNEZ, A. R. Criação e manejo de serpentes. In: ANDRADE, A.; PINTO, S.; OLIVEIRA, R. **Animais de laboratório: criação e experimentação**. [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. 338p.

MELO, A. A. S. de; SOUSA, F. B. de. A agenda do mercado e a Educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, 2017.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, 2007.

MOURA, T. M. de M. A (de) 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.

MOURA, T. M. de M. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, 2009.

MOURA, D. H. EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Programa Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância/MEC**. Boletim, v. 16, 2006.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Abordagem temática: desafios na Educação de Jovens e Adultos, **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 7, nº. 3, 2007, p. 01 – 17.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, n. 29, p. 83-100, 2007.

ONE. **Anuario Estadístico de Cuba 2014** - Capítulo 18: Educación. Disponível em: <<http://www.one.cu/aec2014/18%20Educacion.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Núcleo Regional de Educação de Cascavel**. Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Professora Joaquina Mattos Branco. 2019. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=i_O8e9j660EdlYo2ji6CHmBP9MnCE7ot65uujqCJ>

.sseed75003?windowId=cf3&codigoMunicipio=480&codigoEstab=47777>. Acesso em: 10 mai. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ciências**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_cien.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/DCE_EJA_2print_finalizado.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Tv Pendrive**. Curitiba: SEED, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpndrive.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PARANHOS, R. de D. **Ensino de biologia na educação de jovens e adultos: o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2017.

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

PORTAL BRASIL. **Países do mundo – América**. 2019. Disponível em: <<http://www.portalbrasil.net/americas.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PPP. **CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco – Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental e Médio**. Cascavel/PR, 2017.

ROMÃO, J. E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed, São Paulo: Cortez, 2011, p.48 - 68.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, n. 29, p. 29-45, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso editora, 2013.

SCASSO, L. M. La educación de jóvenes y adultos em América Latina. **Revista Linha Direta – espaço ibero-americano**, 2010. Disponível em:

<<https://www.linhadireta.com.br/publico/images/pilares/rsam7warznsb.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

SILVA, B. A. Contrato didático. In: Sílvia Dias de Alcântara Machado. (org). **Educação Matemática: Uma (nova) introdução**. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2008, p. 49-75.

SILVA, K. P da; COSTA, V. dos S. A importância da ressocialização de jovens e adultos em cárcere privado. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação (RECE)**, Campo Largo/PR, v. 9, n. 1, p. 39-44, 2010. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index/reped>>. Acesso em 14 mai. 2019.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Sistema de Indicadores para EJA na América Latina e Caribe**. s. d. Disponível em: <http://movaabc.org.br/dados/PROPOSTA_SMA-EJA.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

UNESCO. **Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

VANNUCCHI, A. **Cultura brasileira: o que é, como se faz**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, v. 21, nº. 37, jan./jun. 2012, p.71 - 82.

WIELEWSKI, J. M. **A Formação Continuada do Professor da EJA/Fase I para o Ensino de Ciências: Um olhar para Cascavel/PR**. 2019. Dissertação de Mestrado (Educação em Ciências e Educação Matemática), Unioeste – Campus Cascavel, PR, 2019.

WINKIN, Y. **A nova comunicação: Da teoria ao trabalho de campo**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

WORLDOMETERS. Disponível em: <<https://www.worldometers.info/>>. Acesso em: 23 out. 2020.

APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro semiestruturado de observação em sala de aula

Objetivo: Descrever no diário de campo, todas as informações visuais e auditivas coletadas durante o processo de observação de sala de aula das turmas de Ciências autorizadas como campo de estudo.

Itens observados:

- 1- Disposição espacial dos alunos em sala de aula durante as aulas de Ciências;
- 2- Disposição espacial do professor durante as aulas de Ciências;
- 3- Condições estruturais da sala de aula;
- 4- Volume da voz do professor e dos alunos;
- 5- Disciplina dos alunos;
- 6- Práticas metodológicas desenvolvidas pelo professor e o conteúdo de Ciências; recursos didáticos;
- 7- Reação dos alunos diante do conhecimento científico;
- 8- Diálogo e interações diversas entre professores e alunos;
- 9- Interações entre alunos;
- 10- Dificuldades e facilidades dos alunos observáveis em sala de aula, seja de forma física, cultural, econômica ou social.

Apêndice II - Roteiro de entrevista áudio-gravada ao Professor de Ciências do Ensino Fundamental Fase II – EJA do CEEBJA de Cascavel-PR

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

SEMI-ROTEIRO DE ENTREVISTA ÁUDIO-GRAVADA

Público alvo: Professores de ciências do Ensino Fundamental Fase II – EJA, do CEEBJA de Cascavel-PR.

Objetivo da entrevista: Verificar junto aos professores de Ciências como realizam as práticas pedagógicas em sala de aula.

Informações gerais do professor

01) Nome: _____ Idade: _____

02) Formação Inicial: _____

03) Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Área da Pós- Graduação: _____

04) Quantos anos atua como professor: _____

05) Regime de trabalho total (considerando outras escolas regulares):

06) Regime de horas/ aula na EJA:

07) Qual o período de trabalho na EJA:

08) As turmas da EJA são individuais ou coletivas?

Informações relacionadas ao objeto de pesquisa

01) Quais as práticas pedagógicas mais utilizadas na turma da EJA? Relate.

02) Quais materiais utiliza para o planejamento das suas aulas? É o mesmo material utilizado com os alunos? Relate.

03) O livro didático dificulta ou facilita o ensino e aprendizagem em sala de aula?

04) Realiza aulas experimentais? Relate:

05) Qual o perfil do aluno da EJA?

06) Encontra dificuldades para trabalhar em sala de aula?

07) Turmas heterogêneas causam alguma dificuldade na prática pedagógica?

08) Os alunos demonstram interesse pelos conteúdos de Ciências?

09) Os alunos costumam trazer e dialogar sobre o seus conhecimentos de senso comum? Na sua opinião, acredita que o senso comum influencia na aprendizagem dos conteúdos de Ciências?

- 10) Encontra facilidades para a atuação em sala de aula? Cite quais.
- 11) Existem mudanças que deveriam ocorrer em relação à EJA? Quais?
- 12) Você trabalha na EJA por opção? O que te faz continuar na EJA?

Apêndice III – Roteiro de entrevista professora PAC (EJA/ EDUCAÇÃO ESPECIAL)

- 01- Qual a sua Formação (Inicial e Continuada)
- 02- Qual o seu regime de trabalho?
- 03- Local de trabalho
- 04- Quantos anos atua com a Educação Especial?
- 05- Conte sobre a sua trajetória nessa área de ensino
- 06- Quanto tempo auxilia a aluna Eduarda?
- 07- Quais as disfunções que a aluna Eduarda apresenta?
- 08- Quais os tipos de auxílio que ela necessita na área educacional?
- 09- Quais as metodologias que utiliza para trabalhar com a aluna Eduarda em sala de aula?
- 10- As atividades que ela desenvolve em sala, são elaboradas por quem?
- 11- Você considera que são atividades significativas para o seu desenvolvimento intelectual?
- 12- A aluna Eduarda teria condições de ficar em sala de aula sem um apoio?
- 13- Qual o nível de progresso intelectual da aluna Eduarda?

Apêndice IV – Questionário para o aluno

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

Esse questionário integra o Projeto: As Demandas Educacionais presentes na EJA: Um olhar Etnográfico para o Ensino de Ciências, o qual tem por objetivo verificar quais as demandas educacionais relativas ao aluno da EJA que se fazem presentes na disciplina de Ciências do CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco de Cascavel-PR.

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Idade: () anos

Sexo: () Feminino () Masculino () Outro: _____

Raça: () Amarelo () Branco () Negro () Pardo

Nacionalidade: () Brasileiro () Outra:

Naturalidade: () Cascavel () Outra:

Estado Civil: () Casado () Solteiro () Divorciado () Viúvo () Outro: _____

Filhos: () Não () Sim Quantos: _____

Mora em: () Casa ou Apartamento próprio

() Casa ou Apartamento alugado

Quantas pessoas moram com você? _____

Qual a sua religião? _____

Estilo de música preferido: _____

Sua moradia fica aproximadamente a que distância do CEEBJA:

Mora em qual Bairro: _____

Vem para o CEEBJA com qual meio de transporte: _____

Ocupação profissional: _____

Trabalha quantas horas por dia: _____

Possui carteira assinada? () Sim () Não

Sua renda mensal aproximada é? () 1 salário mínimo () 2 salários mínimos () 3 ou mais salários mínimos.

Conta com o apoio financeiro de alguém? _____

Além da disciplina de ciências faz outra disciplina no CEEBJA?

() NÃO

() SIM QUAIS: _____

01) Quais os motivos que te impediram de estudar quando jovem ou adolescente?

02) Por que Retornou Aos Estudos Na EJA?

03) Qual A Opinião Da Sua Família Sobre Você Estudar No CEEBJA?

04) Cite o que você gosta de fazer nas horas de lazer:

05) Você tem o costume de estudar em casa? Por quê?

06) Você gosta de fazer leituras sobre outros assuntos? Quais?

07) Qual o meio que utiliza para fazer as suas leituras e pesquisas (internet, revista, jornal, livros)?

08) Descreva como é a rotina da sua semana:

09) Como você define a sua vida escolar:

10) O que pretende fazer depois da conclusão dos estudos na EJA?

11) Algum conteúdo que você aprendeu nas aulas de ciências, mudou alguma ideia/ explicação que você tinha antes? Cite exemplos.

Apêndice V – Roteiro de entrevista coletiva com os alunos

- 01) Vocês costumam lanchar no CEEBJA?
- 02) O que vocês acham das aulas de Ciências? Como a professora conduz a aula...
A participação dos alunos...
- 03) Sentem dificuldades com o conteúdo de Ciências? Quais?
- 04) Qual o tipo de aula que o professor de Ciências desenvolve que vocês mais se interessam? Por quê? E que menos se interessam?
- 05) Poderiam sugerir tipos de aulas para facilitar o entendimento do conteúdo?
- 06) Qual o conteúdo de Ciências que vocês mais gostam? Por quê?
- 07) Qual a sua opinião sobre o livro didático de Ciências?
- 08) O que acham da apostila adquirida? (noturno)
- 09) O que vocês acham do nível de aprofundamento dos conteúdos?
- 10) O que vocês acham das atividades que a professora desenvolve em sala de aula?
- 11) Os conteúdos estudados em sala contribuem no cotidiano de vocês? De que forma?
- 12) Quais as mudanças vocês acham que deveriam ocorrer para melhorar o ensino na EJA

Apêndice VI – Plano de Ensino e conteúdos ministrados durante o período observacional, na turma da manhã

Data	Conteúdo da aula	Plano de Ensino
1º Ciclo 14/08	Cadeia alimentar – fatores bióticos e abióticos – atividade sobre fotossíntese	<p>1º ciclo</p> <p>ASTRONOMIA (Astros; Sistema Solar; Movimentos da Terra; Gravitação; Satélites)</p> <p>MATÉRIA E ENERGIA (Constituição da matéria; Biosfera; Agentes poluentes; Consequências da poluição ambiental; Desequilíbrio ambiental; Energia; Tipos de energia; Conversão de energia; Efeitos da energia solar)</p> <p>Registro de Nota</p>
15/08	Retomada sobre a cadeia alimentar/ ecossistema e biomas/ biomas do Brasil/ Sustentabilidade/ tecnologia programada	
16/08	Fatores bióticos e abióticos	
23/08	Água – ciclo da água/ estações do ano/ nebulização e vaporização	
24/08	Água e os seres vivos/ propriedades da água/ cuidado com a água	
2º Ciclo 28/08	Atmosfera/ aquecimento global e efeito estufa (os conteúdos sobre litosfera e hidrosfera já foram passados)	<p>2º Ciclo</p> <p>MATÉRIA E ENERGIA (Componentes básicos do ecossistema; Transformação da energia solar)</p> <p>BIODIVERSIDADE (Teias e cadeias alimentares; Ecossistemas e seres vivos; Classificação dos seres vivos; Relações ecológicas; Vírus x Saúde humana; Bactérias x Saúde e importância; Protozoários x Saúde humana; Fungos x Saúde e importância econômica; Reino Vegetal e Reino Animal -invertebrados e vertebrados)</p> <p>Registro de Nota</p>
29/08	“O que podemos fazer para salvar o nosso Planeta?” / Alimentação e energia	
31/08	Dieta variada/ pirâmide alimentar/ pasteurização do leite/ sistema imunológico	
04/09	Saúde e alimentação/ A energia se transforma/ alimentação equilibrada/ Atividade avaliativa	
05/09	Sistema digestório/ células/ órgãos dos sistemas digestórios	
06/09	A variedade dos seres vivos no ambiente/ Seres bióticos e abióticos/ Diversidade ecológica ou Biodiversidade/ Célula animal e vegetal/ Reino dos vegetais/ Fotossíntese	
18/09	Retomada sobre relações ecológicas/ relações harmônicas/ epifitismo/ reações desarmônicas/ Trabalho avaliativo	
19/09	Vírus – doença – saúde	
25/09	Bactérias/ onde vivem os Moneras/ Doenças causadas por bactérias (botulismo, cólera, tétano, HIV)	
26/09	Fungos/ retomada dos vírus e bactérias	
27/09	Reprodução dos fungos/ os fungos e as doenças	
3º Ciclo 02/10	Os seres vivos e a teoria celular/ organização celular/ teoria celular, os tipos de células	3º Ciclo

03/10	Níveis de organização	<p>SISTEMAS BIOLÓGICOS (Organização dos seres vivos – células, tecidos, órgãos, sistemas: morfofisiologia; Alimentação: necessidades de substâncias químicas no organismo; Alimentação balanceada; Mecanismos de herança genética; Sistemas de Saúde e Qualidade de vida; Biotecnologia e sociedade; Drogas: prevenção e consequências; Sexualidade humana; Sexo e lei -assédio e abuso sexual; Métodos anticonceptivos e doenças sexualmente transmissíveis)</p> <p>Registro de Nota</p>
04/10	Células/ nutrição/ seres autótrofos e heterótrofos/ atividades com perguntas	
09/10	Reprodução sexuada e assexuada/ tecidos	
10/10	Questões no quadro (nutrição, ser vivo)/ Reino animal	
11/10	Café da manhã/ tipos de reprodução dos animais, relacionado à reprodução assexuada e sexuada/ filme “Touro Ferdinando” não reproduz e a professora passa atividades no quadro	
16/10	Correção das atividades/ texto no quadro: animais invertebrados (poríferos, cnidários, platelmintos, nematódeos, anelídeos, moluscos, artrópodes e equinodermos)	
17/10	Atividades em folha avulsa (professora ausente)	
19/10	Atividades do dia anterior, no quadro/ artrópodes/ Documentário do Richard	
20/10	Aula de reposição do dia 29/08, mas os alunos não compareceram	
23/10	Leitura do livro didático “O cachorro”/ animal vertebrado/ peixes/ atividade no quadro	
25/10	Diversidade de anfíbios no quadro e vídeo/ No laboratório de informática conteúdo para pesquisar sobre os Répteis.	
30/10	Resumo em folha avulsa sobre as aves (endotérmico, ectotérmico) atividades em uma folha	
4º Ciclo 06/11	A professora está de atestado, mas deixa duas atividades: um caça-palavras e uma cruzadinha	
07/11	No quadro: Mecanismos de Herança/ Cromossomos e diferentes Síndromes.	
08/11	Continuação do conteúdo de genética/ Genótipo e Fenótipo/ O sexo na espécie humana	
20/11	Biotecnologia/ vídeo legendado para os alunos, a professora tenta ler em voz alto a legenda.	
27/11	Conteúdo sobre Bullying/ Leituras e atividades sobre a infância	
28/11	Matéria e suas propriedades/ Inércia/ Massa/ Extensão/ Impenetrabilidade e Divisibilidade/ Compressibilidade e Elasticidade/ Como a matéria é formada/ Estados físicos da matéria	

Fonte: do autor, 2020.

Apêndice VII - Plano de Ensino e conteúdos ministrados durante o período observacional, na turma da noite.

Dia	Conteúdo aula	Plano de Ensino	
1º Ciclo 07/08	Sistema Solar	<p align="center">1º Ciclo</p> <p align="center">ASTRONOMIA (Astros; Sistema Solar; Movimentos da Terra; Gravitação; Satélites)</p> <p align="center">MATÉRIA E ENERGIA (Constituição da matéria; Biosfera; Agentes poluentes; Consequências da poluição ambiental; Desequilíbrio ambiental; Energia; Tipos de energia; Conversão de energia; Efeitos da energia solar)</p> <p align="center">Registro de Nota</p>	
08/08	Sistema Solar/ BIG BANG		
14/08	Astronomia/ Estrutura da Terra/ Teoria Evolucionista/ Placas Tectônicas		
15/08	Vulcão/ Terremoto		
16/08	Tipos de rocha/ Tipos de Solo		
21/08	Fatores Bióticos e Abióticos/ Demócrito e o átomo		
22/08	Trabalho avaliativo (professora em curso na Univel)		
23/08	Solo/ Água potável/ Estação de tratamento/ Esgoto/ Os seres vivos e a água		
2º Ciclo 28/08	Matéria e energia		<p align="center">2º Ciclo</p> <p align="center">MATÉRIA E ENERGIA (Componentes básicos do ecossistema; Transformação da energia solar)</p> <p align="center">BIODIVERSIDADE (Teias e cadeias alimentares; Ecossistemas e seres vivos; Classificação dos seres vivos; Relações ecológicas; Vírus x Saúde humana; Bactérias x Saúde e importância; Protozoários x Saúde humana; Fungos x Saúde e importância econômica; Reino Vegetal e Reino Animal - invertebrados e vertebrados)</p> <p align="center">Registro de Nota</p>
29/08	Evolução/ Fotossíntese/ Cadeia Alimentar		
30/08	Biodiversidade/ Cadeia Alimentar/ Autótrofo e Heterótrofo		
04/09	Decompositores/ Herbívoros, onívoros/ Ecossistema/ Classificação dos seres vivos		
05/09	Reinos/ Protozoários/ Bactérias/ Atividade avaliativa		
06/09	Continuação da atividade avaliativa/ Célula		
18/09	Micróbios/ Bactérias/ Fungos/ Atividade avaliativa		
19/09	Atividade na apostila/ Bactérias e vírus/ Reino Protista/ Artrópodes/ Insetos		
25/09	(Professora nova) Reinos/ Plantas/ Animal		
27/09	Reino animal – invertebrados (resumo)/ vertebrados – peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos.		
3º Ciclo 02/10	Organização dos seres vivos/ Tipos de tecidos/ Organelas celulares/ Célula vegetal/ Meiose e Mitose/ Tecido epitelial/ Tecido Nervoso/ Tecido Muscular/ Sistema Digestório/ Sist. Respiratório/ Sist. Cardiovascular/ Sist. Linfático/ Sist. Urinário/ Sist. Esquelético/ Sist. Muscular/ Sist. Nervoso/ Sist. Endócrino/ Sist. Reprodutor (resumo de cada Sistema no quadro).	<p align="center">3º Ciclo</p> <p align="center">SISTEMAS BIOLÓGICOS (Organização dos seres vivos – células, tecidos, órgãos, sistemas: morfofisiologia; Alimentação: necessidades de substâncias químicas no organismo; Alimentação balanceada; Mecanismos de herança genética; Sistemas de Saúde e Qualidade de vida;</p>	

03/10	Sist. Digestório e Respiratório	Biotecnologia e sociedade; Drogas: prevenção e consequências; Sexualidade humana; Sexo e lei - assédio e abuso sexual; Métodos anticoncepcionais e doenças sexualmente transmissíveis)	
09/10	Sist. Urinário/ Ossos e Músculos		
10/10	Sist. Nervoso/ Drogas		
16/10	Sist. Reprodutor/ Atividade avaliativa		
17/10	Os cinco sentidos		
23/10	Hereditariedade/ Gregor Mendel/ Trabalho a ser entregue/ Imagens sobre a Reprodução		
24/10	Alterações cromossômicas/ Síndrome de Down/ Síndrome de Patau/ Turner/ Edwards/ Síndromes ligadas ao sexo	4º Ciclo MATÉRIA E ENERGIA (Propriedades da matéria; Tipos de matéria; Átomos e Moléculas; Elementos químicos; A química em nossa vida; Ligações, transformações e reações químicas; A física em nossa vida; Tipos de energia, movimentos, Leis de Newton; Calor, luz, ondas, eletricidade e magnetismo)	
4º Ciclo 06/11	(ainda conteúdo do 3º ciclo) DST – Abuso e violência sexual		
07/11	Propriedades da matéria/ Quatro tipos de estado físico e suas mudanças		
08/11	Átomos/ Atividade avaliativa		
27/11	Conteúdo sobre física		
28/11	Questões de física/ Inércia/ Leis de Newton		
29/11	Questões de física/ Os tipos de força		
04/12	Questões páginas 152 a 154/ Queda livre/ Questões de física		
05/12	Aceleração da gravidade/ Queda livre/ Dinâmica/ Questões		
			Registro de Nota

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.