

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O PROFESSOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
IMPASSES NA FORMAÇÃO, IMPASSES NA ATUAÇÃO**

MAIRA VANESSA BÄR

CASCATEL, PR
2014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O PROFESSOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
IMPASSES NA FORMAÇÃO, IMPASSES NA ATUAÇÃO**

MAIRA VANESSA BÄR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof.º Dr. Vilmar Malacarne

CASCADEL, PR
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

B177p Bär, Maira Vanessa
O professor de ciências da educação de jovens e adultos: impasses na formação, impasses na atuação. / Maira Vanessa Bär — Cascavel, PR: UNIOESTE, 2014.
130 f. ; 30 cm

Orientador: Prof. Dr. Vilma Malacarne
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes.
Bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Formação de professores. 3. Ensino de Ciências. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 507

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O PROFESSOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
IMPASSES NA FORMAÇÃO, IMPASSES NA ATUAÇÃO**

Autor: Maira Vanessa Bär

Orientador: Vilmar Malacarne

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Maira Vanessa Bär, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Educação.
Data: 24/03/2014

Assinatura: _____
(Orientador)

Comissão julgadora:

Profª. Dra. Dulce Maria Strieder

Profº. Dr. Celso Aparecido Polinarski

Profº. Dr. Valdo Barcelos

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa, a todos os professores da modalidade EJA e também aos cursos de nível Superior, em especial ao curso de Ciências Biológicas Licenciatura.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter me acolhido na sombra de suas asas e me fortalecido todos os dias, renovando minhas forças e esperanças, sendo em todos os momentos meu maior porto seguro.

Agradeço a minha família, meu noivo e demais familiares que sempre me apoiaram e deram forças para que esta pesquisa se concretizasse. Obrigada, pela compreensão de todos, pelo amor e pelas orações, amo todos vocês!

Obrigada aos integrantes do grupo FOPECIM, aqueles que se tornaram minha segunda família e da mesma forma me ajudaram com palavras de apoio e atitudes. As histórias e as lições vividas com vocês, certamente ficarão guardadas em minha mente e coração. Agradeço também aos integrantes do grupo GECIBIO, sempre dispostos a me ajudar e orientar.

Agradeço aos meus amigos e colegas de mestrado, aqueles com quem compartilhei angústias, felicidades, ânimo, força e esperança. Também aos professores que fizeram parte dessa caminhada, disponibilizando o seu tempo para me orientar, em especial, professora Dulce, professor Celso, professor Tiago e professor Valdo.

Não poderia deixar de agradecer ao meu orientador professor Vilmar, o qual sempre esteve presente não medindo esforços para a concretização dessa pesquisa. Muito obrigada por todo conhecimento que me proporcionou durante esses dois anos, obrigada pelas orientações, obrigada por todos os valores repassados.

Obrigada às quatro Universidades que aceitaram participar desta pesquisa, aos coordenadores, docentes e alunos do curso de Ciências Biológicas Licenciatura. Obrigada também, aos professores de ciências da EJA – Fase II de Cascavel que disponibilizaram do seu tempo para conceder as entrevistas. Obrigada a CAPES pelo apoio financeiro durante os dois anos de Mestrado.

Enfim, obrigada a todos que fizeram parte dessa conquista.

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino formal, incisa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, artigo 37, seção V, sendo destinada às pessoas que não concluíram os estudos no tempo considerado regular. Os alunos jovens e adultos participantes desse ensino possuem algumas especificidades, entre elas, a experiência de vida e a opinião já formada para determinados conceitos e conteúdos. Do outro lado, estão os professores, buscando na formação continuada e em outros meios, uma forma de suprir as necessidades e dificuldades advindas na sua maioria, da própria formação inicial. Nesse trabalho buscou-se identificar, descrever e analisar aspectos da formação de professores de Ciências Biológicas da região Oeste do Paraná para a atuação na EJA. Foram utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, o método de revisão bibliográfica onde autores como Gatti e Nunes (2008), Gil-Perez e Carvalho (2009), Freire (2011), Tardif (2011), entre outros, serviram de embasamento e fundamentação teórica. Dialogando com os autores, também foi utilizada a pesquisa documental, pautada em Leis, Resoluções e Deliberações Nacionais, Estaduais e Municipais. E a pesquisa de campo, a qual foi desenvolvida em quatro Universidades da região Oeste do Paraná ofertantes do curso de Ciências Biológicas Licenciatura presencial e também no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) da cidade de Cascavel/PR. Nas Universidades foram entrevistados o coordenador do curso e os professores da área de ensino. Também foi aplicado questionários para os alunos que estavam cursando o último ano/período do curso. Já no CEEBJA, foram entrevistados os professores do ensino de ciências. Para organização dos dados coletados formou-se categorias dispostas em vários quadros buscando representar a realidade encontrada nas universidades e com os professores da EJA. Os dados obtidos foram separados por universidade, descritos e discutidos. O mesmo ocorreu com os dados coletados no CEEBJA. Entre os resultados obtidos, observou-se que o curso de Ciências Biológicas Licenciatura presente nas quatro Universidades investigadas, pouco enfatizam sobre a EJA na formação inicial, refletindo assim, na atuação do professor nos centros da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos (EJA); formação de professores; ensino de ciências.

ABSTRACT

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Percepções da IES 1

Quadro 02 - Percepções da IES 2

Quadro 03 - Percepções da IES 3

Quadro 04 - Percepções da IES 4

Quadro 05 - Comparativo entre as Instituições Pesquisadas

Quadro 06 - Professores de ciências da EJA

Quadro 07 - Disciplinas em que a EJA é abordada

LISTA DE SIGLAS

APEDs - Ações Pedagógicas Descentralizadas
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEBEJA - Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEE - Conselhos Estaduais de Educação
CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CES - Centro de Estudos Supletivos
DESU - Departamento de Ensino Supletivo
DPEJA - Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário
Fundação Educar - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAES - Núcleos Avançados de Ensino Supletivo
PAC - Postos Avançados
PBA - Programa Brasil Alfabetizado
PISA - *Programme for International Student Assessment*
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE – Plano Nacional de Educação

PNLDEJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED/PR - Secretaria Estadual de Educação do Paraná

SEPS - Secretaria de Ensino de 1º e 2º grau

SESU - Subsecretaria de Ensino Supletivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO .	17
1.1- A Educação no Brasil	17
1.1.1- A Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir do século XX.....	20
1.2- A Educação de Jovens e Adultos no Paraná e na cidade de Cascavel/PR a partir dos anos 1960	32
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA – MODALIDADE EJA.....	38
2.1- A Formação inicial do professor da Educação Básica	38
2.2- Formação inicial do professor da EJA	41
2.2.2- O aluno EJA e a atuação do professor em sala de aula.....	45
2.3- Formação do professor de Ciências e sua atuação com a EJA.....	49
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA	54
CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO DOS DADOS.....	59
4.1-Introdução às descrições	59
4.2- Instituição de Ensino Superior Privada 01 – (I1).....	59
4.3- Instituição de Ensino Superior Privada 02 – (I2).....	67
4.4- Instituição de Ensino Superior Pública 03 – (I3)	73
4.5- Instituição de Ensino Superior Pública 04 – (I4)	78
4.6- A fala dos Professores de ciências da EJA	91
CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS E INFORMAÇÕES COLETADAS	98
5.1- A abordagem da EJA no curso de Ciências Biológicas Licenciatura	98
5.2- Atuação do professor de ciências na EJA – Ensino Fundamental II	105
5.3- Implantação da EJA no curso de Ciências Biológicas Licenciatura	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
APÊNDICES.....	126

Apêndice A – Folha de aprovação.....	127
Apêndice B – Roteiro de entrevista ao coordenador.....	128
Apêndice C – Roteiro de entrevista ao docente.....	129
Apêndice D – Roteiro de entrevista ao professor da EJA	130
Apêndice E – Questionário aplicado aos acadêmicos	131

INTRODUÇÃO

A rotina do professor é composta por um leque de atividades, em que o mesmo precisa entre outros, tomar conhecimento sobre as questões do cotidiano escolar, ter a responsabilidade de ensinar novas gerações e ainda administrar a sua formação profissional. Entretanto, diversos conflitos são encontrados nas situações corriqueiras dos professores, em que estes devem se embasar na própria formação inicial para tentar solucioná-los (MALACARNE, 2011).

Entretanto, nem sempre a formação inicial do professor ocorre de forma estruturada e bem fundamentada. Segundo Oliveira (2009), a preparação do futuro professor deve estar relacionada entre outras coisas, com a simetria invertida, ou seja, o professor é preparado em um lugar semelhante ao que irá atuar, colocando-se como condição de aluno para assim refletir sobre suas condutas no trabalho docente e discente. Porém, poucos são os cursos de licenciatura que adotam tal método de forma comprometida. Ocorre assim que recém graduados entram para o mercado de trabalho, sentindo-se despreparados mediante situações as quais não foram contempladas no curso de licenciatura, tendo dificuldades em exercer o ofício de ser professor.

Essas dificuldades se intensificam no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos como ressaltam alguns autores, por exemplo, Maraschin e Bellhochio (2006), indicando em suas pesquisas que não há uma formação inicial preparando os futuros professores para atuar na EJA.

Corroborando com os autores acima citados, Bueno (2009, p. 54), ressalta em uma de suas falas sobre o trabalho do professor com jovens e adultos que "(...) existem dificuldades, por parte dos educadores, em trabalhar nesta perspectiva cultural de ensino e que os motivos para isso são diversos. Podemos dizer que a origem se dá na formação inicial (...)".

Compreendemos que, a formação inicial é a base para o trabalho do professor, entretanto, quando construída sobre apenas alguns fundamentos, essa formação se mostra falha. Como Bueno (2009) salienta, a modalidade EJA pouco vem sendo discutida em sala de aula com os futuros professores, ocasionando algumas lacunas em sua formação.

Pereira e Fare (2011), em uma pesquisa realizada sobre a Formação de Professores para EJA no Brasil e Argentina, declaram que: “Em síntese, o breve panorama apresentado assinala que nos dois países as pesquisas sobre formação de professores para a EJA são escassas, mesmo tendo aumentado a visibilidade dos estudos nessa modalidade em geral” (p.76). Os mesmos ressaltaram que as pesquisas sobre a EJA priorizam outros assuntos como: investigações históricas e esquecem-se de contemplar adequadamente os professores e seus espaços de formação específica.

Almejando verificar se o professor de ciências vem sendo formado para atuar na EJA, buscamos nos cursos de Ciências Biológicas Licenciatura do Oeste do Paraná, as respostas para a investigação.

A pesquisa de campo contou com a participação de coordenadores, professores e alunos dos cursos de Ciências Biológicas Licenciatura presencial do Oeste do Paraná. Para além desta amostra, a pesquisa contou com a participação dos professores de ciências atuantes na EJA em Cascavel/PR, os quais relataram suas facilidades e dificuldades no trabalho com a EJA.

O presente texto de dissertação resultante da pesquisa está dividido em cinco capítulos. O Capítulo I vem com a perspectiva de retratar um pouco sobre a trajetória da educação no Brasil, pautados em autores como, Paiva (1973), Ribeiro (2003) e Romanelli (2003) abordando alguns fatos marcantes desse processo, voltando o foco em um segundo momento para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também foi mencionada a trajetória da EJA no Estado do Paraná e na cidade de Cascavel. Para orientar a fundamentação teórica foram utilizadas as leis educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, o Parecer nº. 11/2000 o qual trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, entre outras resoluções e deliberações.

No Capítulo II, abordamos sobre a formação inicial do professor da Educação Básica pautando-nos em autores como Zabalza (2004), Flores (2010) e Tardif (2011). Em sequência falamos sobre o aluno EJA, a formação do professor de ciências e sua atuação com essa modalidade de ensino, fundamentando-nos em autores como: Arroyo (2006), Maraschin e Bellhochio (2006), Gatti e Nunes (2008),

Gil-Pérez e Carvalho (2009), Barcelos (2010), Freire (2011), entre outros pesquisadores da área.

O Capítulo III nos remete a questão metodológica da pesquisa, fundamentada em autores como Ludke e André (1989), Cervo e Bervian (1996) entre outros.

No Capítulo IV, desvelamos sobre os dados coletados tanto com os coordenadores, professores e alunos dos cursos de Ciências Biológicas Licenciatura presencial do Oeste do Paraná, como os professores de ciências da EJA da cidade de Cascavel/PR. Juntamente com a descrição dos dados foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos investigados.

O Capítulo V consiste na análise e discussão dos dados, estabelecendo um diálogo entre os dados descritos (Capítulo IV) e os autores utilizados nos capítulos anteriores, bem como, outros que vieram a contribuir para o momento. O Capítulo V primeiramente traz uma abordagem sobre a EJA no curso de Ciências Biológicas Licenciatura presencial, em seguida versa sobre a atuação do professor de ciências na EJA e finaliza com a implantação da EJA nos cursos de Ciências Biológicas Licenciatura presencial do Oeste do Paraná.

O trabalho é finalizado com as considerações finais, onde são apontadas algumas falhas constatadas durante a realização da pesquisa. Entre os problemas encontrados está a abordagem da EJA nos cursos de Ciências Biológicas Licenciatura presencial do Oeste do Paraná e a formação deste profissional.

Após apresentar a relação existente entre a EJA e os cursos investigados e também a atuação dos professores de ciências na EJA, esperamos contribuir para que novas medidas sejam tomadas em relação à formação inicial dos professores e dessa forma, proporcionar melhores condições de ensino na EJA.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

1.1- A Educação no Brasil

A história da educação no Brasil teve início na época da colonização com os padres jesuítas, os quais propuseram o ensino por meio da catequização àqueles que aqui viviam, sendo na sua maioria índios. Mais tarde, com a vinda dos colonos ao país, a educação indígena começou a ser desvalorizada. Os negros que chegaram depois se uniram aos índios para o trabalho na produção da cana de açúcar, extração de minérios e criação de animais. Dessa forma, os negros e índios sustentavam a economia da elite portuguesa e na compreensão destes, pouco necessitando dos estudos para desenvolver os seus trabalhos (RIBEIRO, 2003). Paiva (1973, p. 53) relata que: “A educação popular colonial é praticamente inexistente”, ou seja, do século XVI ao século XVIII a situação educacional no Brasil era extremamente deficitária.

No século XIX, a família real chega ao Brasil e introduz a imprensa régia, museus e bibliotecas junto aos primeiros cursos superiores e atividades culturais. Neste período, criou-se também o Jardim Botânico do Rio de Janeiro o qual propiciou os estudos de plantas e animais contribuindo na catalogação de espécies. Outra importante estrutura de estudos foi o Museu Real que mais tarde passou a ser chamado de Museu Nacional e também a criação de um centro de artes (ARANHA, 2006).

O século XIX foi também o período em que houve a organização dos três níveis de ensino, estrutura que até hoje é utilizada no país: o elementar, o secundário e o superior. Segundo Romanelli (2003), as universidades fundadas nessa época contribuíram de forma significativa para a estruturação dos cursos secundários, estes que promoviam o preparo dos alunos que almejavam o ensino superior. Essa reformulação do ensino ocorreu por influência do Ato Adicional de 1834, o qual delegou às Províncias do país o direito de criar e orientar a instrução destinada à população, bem como disponibilizar os estabelecimentos para promovê-la, sendo o seu papel somente desenvolver o ensino elementar (Ensino

Fundamental) e secundário, excluindo de seu poder a interferência nas universidades as quais estavam sob tutela do Império.

Motivada pela carência de recursos financeiros do governo, a construção de escolas era limitada, e se não bastasse, muitos dos educadores não estavam preparados para atuar na sala de aula e os seus salários eram baixos. Não havia outra saída para os docentes além da dedicação em outros trabalhos fora do contexto escolar, logo, o que ocorria era um ensino instável e de baixa qualidade. Não havia também, uma ligação entre o ensino elementar e o ensino secundário, os currículos eram inexistentes e as disciplinas do ensino secundário eram escolhidas de acordo com o ensino superior (ARANHA, 2006).

A precariedade da educação formal fez com que o ensino secundário fosse adotado por instituições privadas, tendo em suas matrículas alunos de alto poder aquisitivo, que tinham como perspectiva um futuro próspero em alguma faculdade. Já o ensino elementar, foi desprezado por suas condições precárias referente às aulas desorganizadas e professores pouco instruídos (ROMANELLI, 2003).

Por conta desta situação, o ensino secundário ao longo do século XIX, começou a perder algumas de suas características como, por exemplo, a frequência obrigatória (antes exigida) e a eliminação das séries. Em contrapartida, implantou-se o estudo por disciplinas, passando com o tempo a ser configurado como um curso de rápida preparação dos alunos para o ingresso na universidade. Tais mudanças ocorreram, pelo fato das classes dominantes serem constituídas pelos próprios pais dos alunos, os quais almejavam que seus filhos se tornassem o quanto antes membros da alta sociedade, garantindo assim status e melhores condições sociais (ROMANELLI, 2003).

Os cursos superiores ainda eram escassos e oferecidos em poucos institutos, não havendo muito interesse na implantação de novas universidades. Segundo Aranha (2006), a educação superior “privilegiava o acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos” (p. 226). As poucas universidades existentes ofereciam cursos voltados para área de Direito, Medicina, Engenharia e Artes (ROMANELLI, 2003).

Os cursos técnicos e a educação popular também não eram de interesse das Províncias. A maioria da população desempenhava ofícios, que no entender das classes dominantes, não precisavam da frequência à escola para desenvolvê-los. Alguns desses trabalhadores ocupavam funções de pedreiros, carpinteiros e artesãos. Para Aranha (2006, p. 229), “Como os homens livres desprezassem esses ofícios, o governo usou de subterfúgios para conseguir formar artífices, confinando desocupados e miseráveis para a aprendizagem compulsória nas guarnições militares e navais”. Assim, a educação no período imperialista, principalmente da classe trabalhadora, não era favorecida pelo governo sendo pouco valorizada e estimulada.

Com objetivos de participar da vida política, a classe média deste período levou ao estabelecimento da Lei Saraiva (1882) a qual restringia o voto ao indivíduo analfabeto. Dessa forma, havia dois critérios de seleção ao direito do voto: ter uma renda anual e dominar a escrita e leitura. Como a renda anual ainda poderia ser vencida pelos trabalhadores, a classe média reivindicou que o único critério de seleção deveria ser a instrução. Portanto, os adultos trabalhadores ou a maioria da população não tinha direito ao voto, pois o sistema de ensino era limitado, sendo assim considerados distintos da camada alfabetizada (PAIVA, 1973).

Em 1891, a Constituição da República reformulou o ensino dando o poder à União para criar cursos superiores e secundários, sobrando para os Estados a responsabilidade de criar e organizar o ensino elementar e o profissional, sendo as escolas ditas Normais para as mulheres e o Ensino Técnico para os homens. (ROMANELLI, 2003).

No século XX, a Primeira República tentou apresentar algumas reformas para ajustar o ensino brasileiro, porém estas fracassaram. Dentre as tentativas houve a de Benjamin Constant, a qual não chegou a sair do papel. Esta proposta apresentava a substituição do currículo das universidades, dando características mais científicas às disciplinas; propunha o ensino em séries e também atingia as escolas elementares e secundárias. Como estas mudanças não foram implementadas, as tentativas da União não trouxeram os resultados esperados, permanecendo um ensino nacional intensamente deficitário. Como afirma Romanelli (2003):

Colocando o ensino à mercê das circunstâncias político-econômicas locais, o federalismo acabou por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais. Sim, porque os Estados que comandavam a política e a economia da Nação e eram, em consequência, sede do poder econômico, estavam em condições privilegiadas para equipar, com melhores recursos, o aparelho educacional, enquanto os Estados mais pobres, sem a possibilidade de qualquer ingerência nos destinos do país e, mais ainda, sem condições de colocar em pé de igualdade suas reivindicações junto ao poder público, ficavam à mercê de sua própria sorte (ROMANELLI, 2003, p. 43).

A disparidade do ensino e das condições econômicas entre os Estados aumentou a instabilidade na educação, em muitas regiões não houve um ensino qualificado, mas um ensino com as características do seu desenvolvimento econômico.

Segundo Romanelli (2003), as características da Primeira República representavam uma sociedade que estava no início da era industrial e em que o índice de urbanização era ainda considerado baixo em relação ao rural. Conforme o autor, a educação era muito defasada nesse período e muitas vezes negada principalmente aos adultos trabalhadores e às classes baixas.

Passados tantos anos, a realidade pouco mudou, principalmente em relação àqueles que não conseguiram ou não conseguem acesso a educação na idade considerada ideal. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2011) 12,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não são alfabetizadas, ou seja, o índice continua alarmante. Dessa forma, queremos enfatizar nas próximas seções, a luta dos jovens e adultos pela educação a qual veio manifestar-se a partir da Primeira Guerra Mundial.

1.1.1- A Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir do século XX

A Educação de Jovens e Adultos passa a integrar as preocupações da União somente no século XX. Na década de 1920, algumas manifestações de professores e da própria população ocorreram para melhoria da formação básica de jovens e adultos, estes que até esta década eram vistos como incapacitados, no sentido educacional, pela sociedade. Ainda assim, pouco se falava no ensino para estes

sujeitos, mudando este quadro somente em meados do mesmo século. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, pelo então presidente Getúlio Vargas, e em 1934, a Constituição Federal propõe estabelecer o Plano Nacional de Educação (PNE). Este plano visava garantir o ensino primário de forma integral e também o ensino gratuito e considerava a necessidade da educação para jovens e adultos: “Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que a criação em 1938 do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a partir deste, a criação em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) tiveram o objetivo de ampliar este nível de ensino por meio de recursos fornecidos pelo próprio Fundo, incluindo o Ensino Supletivo, o qual era destinado a jovens e adultos. Outro ato considerado importante foi a instauração do Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947, o qual além de manter o ensino existente, distribuiu materiais didáticos para o auxílio do professor e do aluno, bem como movimentou os governos tanto dos Estados como dos municípios para contribuírem com esse trabalho.

Em 1947, iniciou-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Entretanto, antes de iniciar a campanha foi realizado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, o qual reuniu os delegados dos Estados e municípios que ofereceriam a CEAA. Uma das propostas discutidas no Congresso referia-se não apenas a alfabetizar a população, mas a continuar ensinando-a, e fazendo com que o ensino fosse ampliado para os demais territórios que ainda não o ofereciam. Outra sugestão surgiu no Congresso e estava relacionada à elaboração da Lei Orgânica de Educação dos Adultos, a qual tinha como intuito criar Universidades Populares. Alguns delegados dos Estados também destacaram a má qualificação do professor do ensino supletivo e o material utilizado (PAIVA, 1973).

De uma forma geral, através da campanha criou-se infraestrutura em prol das aulas de jovens e adultos nos Estados e municípios. Era de responsabilidade da União fornecer o “(...) planejamento geral, a orientação técnica e o controle geral dos serviços bem como a prestação de auxílio financeiro e o fornecimento do material didático” (PAIVA, 1973, p.190). Entretanto, a campanha estava sendo um fracasso.

Antes de ser extinta, foi convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958. Neste apresentou-se à população o fracasso que estava sendo a campanha. Apesar da mesma contribuir para a diminuição do analfabetismo no país, estava apenas formando eleitores, não aprofundando nos conteúdos, tratando o ensino de forma desqualificada.

A CEAA estava sucumbindo e nesse período de falência, a mesma teve suas verbas diminuídas pela União. Outro fator determinante para extinção da campanha foram os baixos salários pagos aos professores. Segundo Paiva (1973, p. 193): “Representantes de vários Estados chamaram a atenção para a irrisória gratificação oferecida aos professores, com o qual só era possível aliciar um corpo docente despreparado e incompetente”. Com professores despreparados para atuar com esse público e como consequência a evasão escolar, o material didático impróprio para o público, dentre outros motivos, a campanha fracassou, acabando com os pensamentos de que se fosse “[...] um programa que pretendesse funcionar a longo prazo pudesse calcar suas atividades no voluntariado (então já inexistente) ou no semivoluntariado (pequena gratificação) dos professores” (PAIVA, 1973, p.193).

Apesar do fracasso da CEAA, a mesma contribuiu com o aumento de eleitores (agora alfabetizados) nas eleições para presidente em 1960. Por consequência deste quadro e dos resultados, mesmo que pequenos, do programa anterior, o novo presidente da república Jânio Quadros intensificou a criação de outros programas que favoreciam a Educação de Jovens e Adultos, crescendo assim também as bases eleitorais. Porém, pouco tempo após a posse, no ano de 1961, o então presidente renuncia ao seu cargo e João Goulart assume o governo do país. É então que a instrução de jovens e adultos toma um enfoque particular, pois surgem as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 4.024, onde no Título II, Art. 2º é mencionada que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961).

Neste período, no âmbito educacional, o educador Paulo Freire ganha destaque, contribuindo com o próprio método pedagógico, o qual se constituía de forma geral, em pequenos grupos de pessoas iletradas inseridas em um Círculo de cultura, sob responsabilidade de um professor ou um colega alfabetizado para

realização de estudos. Seu método consistia em linhas gerais, no ensino contextualizado a partir das necessidades expressas dos alunos:

Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (FREIRE, 1967, p. 110).

Paulo Freire era integrante do Movimento de Cultura Popular (MCP), que promovia a conscientização e a politização da sociedade. Por conta dos resultados alcançados através de seu método de ensino este foi escolhido para elaboração do Plano Nacional de Alfabetização pelo Ministério da Educação. Nesse período os planos pedagógicos e didáticos começaram a ser estruturados e a população tomando conhecimento dos direitos do cidadão, passou a ter mais acesso às informações. Dessa forma: “[...] a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Embora a CEAA tenha diminuído o índice de analfabetismo no país, os números de analfabetos ainda eram exorbitantes nesse período. Com o fracasso da campanha, muitos Estados voltaram a oferecer o ensino supletivo que já atendia a população de adultos. Os representantes dos Estados tentavam buscar por meio de outros caminhos aperfeiçoar o ensino apostando na educação da classe trabalhadora e, conseqüentemente no aperfeiçoamento do seu trabalho, podendo o Brasil vir a ser reconhecido por outros países como uma nação desenvolvida (PAIVA, 1973).

A década anterior ao Golpe Militar representou, mesmo que com todas as problemáticas, um avanço para a EJA. O Golpe Militar de 1964 reprimiu qualquer manifestação popular, da educação e cultura. Todos os programas de adultos também foram reprimidos, sendo muitas campanhas e movimentos interrompidos. O Plano Nacional de Alfabetização, que seria elaborado por Paulo Freire, também foi suspenso devido ao golpe. Ainda neste período, o alto índice de analfabetismo era um impedimento para o reconhecimento positivo do regime implantado e assim, o

governo militar implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no ano de 1967. Em seguida, ocorreu à implantação do Ensino Supletivo em 1971, embasado na reformulação da LDB referente ao ensino de primeiro e segundo grau (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) no ano de 1969 o MOBRAL atendia tanto aos sujeitos ditos marginalizados do contexto escolar como também aos interesses do governo militar. Esse sistema tinha por responsabilidade a organização, a programação, execução e avaliação do ensino. Não houve a participação dos professores na estruturação do programa. O MOBRAL estava vinculado às Secretarias de Educação dos municípios, com instituições particulares e órgãos do governo. Ao programa também foi concedido em 1974 a responsabilidade da expedição de certificados para as secretarias estaduais e municipais. Assim como outros programas, o MOBRAL também foi alvo de críticas quanto ao ensino oferecido aos alunos e sua avaliação quanto à aprendizagem. Dessa forma, o programa passou por algumas transformações e para dar continuidade à ele, como forma de subsistência, foram ampliados os níveis de escolarização, passando a atender toda comunidade.

O Ensino Supletivo foi consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971. Esta lei, capítulo IV, Art. 24 expressava como finalidade central: “a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. Ou seja, para aquelas pessoas que por vários motivos não finalizaram a escolarização, havia a oportunidade oferecida gratuitamente pelo governo, em recuperar os estudos. Em relação ao professor desse programa, o mesmo deveria portar uma formação específica para atuar em tal modalidade de ensino, e enquanto isso não acontecia, os professores do ensino regular ministravam as aulas e eram ao mesmo tempo instruídos para esse trabalho. O ensino supletivo estava agregado ao ensino regular, mas de forma independente, enquanto que o MOBRAL atendia à escolarização em geral, inclusive o ensino infantil (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No período de 1972 a 1984, o MOBRAL esteve presente sendo desenvolvido em grande parte dos municípios da Federação. O Ensino Supletivo, de acordo com os trâmites legais, deveria ser consolidado em um Departamento de Ensino

Supletivo (DESU) o qual coordenaria todos os trabalhos relacionados aos jovens e adultos no âmbito nacional. Os programas federais criados a partir do Ensino Supletivo ficaram sob responsabilidade do DESU do ano de 1973 a 1979. Nesse período o DESU passou por uma mudança, sendo conhecido como Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU) que agora estava sob a responsabilidade ou subordinado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º grau (SEPS) no âmbito Federal. Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

Os principais programas de âmbito federal desenvolvidos nesse período, todos eles relativos à modalidade de Suplência, referiam-se ao aperfeiçoamento dos exames supletivos e à difusão da metodologia de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos realizada por meio da criação de Centros de Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino à distância via rádio e televisão (p.119).

Posteriormente, o governo Federal propôs em lei que o Ensino Supletivo fosse estruturado pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). A partir disso, vários programas foram criados contendo características particulares de acordo com o contexto social em que este se encontrava. Várias foram às nomenclaturas criadas e as disposições dos programas pelos Estados. Já em relação aos municípios, poucos foram os que criaram algum programa, a maioria das cidades ofertavam o MOBRAL. Raros eram os casos em que disponibilizavam o ensino de 5ª a 8ª série e 2º grau (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No ano de 1985, o país passa a viver o período de redemocratização, sendo o MOBRAL extinto e junto com ele a imagem negativa, de regime fechado e de péssima qualidade (HADDAD; DI PIERRI 2000). O seu lugar é ocupado pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. A Fundação Educar renovou a diretriz político-pedagógica do atendimento ao jovem e adulto, ficando responsável pela formação dos professores e a produção do material didático, entre outras funções.

No entanto, o programa Educar também não sobreviveu por muito tempo, vindo a ser extinto no governo do presidente Fernando Collor de Mello em 1990. Nesse momento, todos os órgãos e instituições que estavam vinculados com a Fundação Educar assumiram a responsabilidade do ensino sem o convênio com a

Fundação. Dessa forma, a alfabetização de jovens e adultos foi repassada aos municípios não cabendo mais à União esse compromisso.

Ainda na gestão do presidente Collor, tentou-se implantar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) o qual visava “[...] reduzir em 70% o analfabetismo brasileiro, no espaço de cinco anos” (MADEIRA, 1992, p.57). O número de analfabetos no país nesse ano estava entre 30 a 40 milhões. Entretanto, a proposta não durou muito tempo, aproximadamente um ano.

Entre os anos de 1993 e 1994, foi criado o Plano Decenal, o qual propunha algumas metas em relação ao analfabetismo:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho (BRASIL, 1993, p.37).

Assim, o governo tentava diminuir o índice de analfabetismo do país. Porém, no ano de 1995, é empossado o presidente Fernando Henrique Cardoso, o qual pôs em prática uma reforma político-institucional da educação, deixando de lado a proposta estabelecida pelo Plano Decenal de 1993. No ano de 1995 o governo resolve redistribuir os gastos e racionalizá-los priorizando o Ensino Fundamental, não dando atenção aos demais níveis de ensino.

O principal instrumento da reforma foi à aprovação da Emenda Constitucional 14/96, que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação, o que implicaria elevar o gasto educacional global (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 123).

Como a proposta era universalizar o ensino fundamental, o investimento era maior neste nível de ensino. A partir disso, foi implementado nos Estados o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em que grande parte dos recursos públicos ligados à educação foram agrupadas e em seguida distribuídas para os governos estaduais e municipais conforme o número de matrículas realizadas para o Ensino Fundamental. A

aplicação desses recursos foi utilizada de várias formas como a própria lei previa, inclusive para o pagamento dos docentes. Para o governo federal seria interessante repassar aos municípios o cargo de investir no Ensino Fundamental, assim o Estado ficava responsável pelo Ensino Médio e a Federação pelo Ensino Superior (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Assim, o município ficou encarregado pelo Ensino Fundamental e caso sobrasse recurso, o mesmo seria entregue para o Governo Federal e o Estado para suprir os déficits no Ensino Superior e Médio. Entretanto, houve alguns vetos do presidente quanto à Lei 9.424/96 sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, em que o presidente impede que os dados de matrículas dos alunos jovens e adultos sejam contabilizados no ensino fundamental presencial. Várias foram as razões, entre elas: a divisão dos recursos financeiros, a não preparação dos critérios técnicos-pedagógicos entre outros. Dessa forma, o FUNDEF contribuiu de forma significativa com as crianças e adolescentes, deixando os outros níveis de ensino sem muitos recursos, incluindo os jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O FUNDEF vigorou até o ano de 2006, entrando no seu lugar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que está em vigor desde 2007 e com previsão de se estender até 2020. Hoje, o FUNDEB redistribui recursos para toda Educação Básica, incluindo os programas destinados aos jovens e adultos (BRASIL, 2013).

Paralelo à questão de recursos financeiros propriamente ditos, em relação à formação dos professores atuantes nos programas para jovens e adultos entre as décadas de 1980 e 1990, Piconez (1995) e Guidelli (1996) ressaltam a falta de uma formação especializada para o trabalho com jovens e adultos:

De acordo com Piconez (1995):

A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, entre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º ou 3º grau, tem sido colocada com freqüência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos de que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos,

tratada, muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista e filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania (p. 37).

As políticas e programas para a EJA estavam em constantes mudanças. Muitos destes eram idealizados, entretanto, não saíam do papel, apareciam em situações que nos leva a evidenciar, emergenciais, ou seja, apenas para solucionar um problema momentâneo. Tais programas não eram pensados, estruturados e organizados. Em conjunto a todos esses fatores estavam às faculdades, que também não estavam preparadas para oferecer um direcionamento e uma formação inicial visando a EJA. Logo, não a ofereciam em suas grades curriculares.

Para Guidelli (1996):

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a idéia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa, não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada (p. 126).

Os problemas não estavam somente nas políticas ou programas instituídos pelo governo, mas também na preparação dos professores que de certa forma, coordenavam os trabalhos e o ensino para com esses alunos.

Ainda na década de 1990, mais especificamente no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi reformulada e, entre outras mudanças, a Lei destinou uma seção específica aos jovens e adultos, sendo considerada uma modalidade da Educação Básica, compreendendo-a em todos os níveis desta. Na LDB está descrito para quem a modalidade de ensino é destinada. No Título V, Capítulo II, Seção V, Art. 37 está expressa a caracterização do público atingido pela EJA: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não

tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL, 1996, p. 25).

Na LDB 9.394/96 no Título IV, Art. 09, 10 e 11 também encontramos os deveres da União, dos Estados e Municípios para com o ensino. Assim, é estabelecido que ficasse a cargo da União a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) em conjunto com os Estados e Municípios. Também a cargo desta instância a responsabilidade de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais que serviriam como base para a elaboração dos demais documentos norteadores, bem como auxiliar técnica e financeiramente os Estados e Municípios. Aos Estados ficou incumbido, segundo o Art. 10 Seção VI: “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitando o disposto no art. 38¹ desta Lei” (BRASIL, 1996, p.13). Segundo a LDB de 1996, ainda em vigor atualmente, os municípios são responsáveis pela oferta da Educação Infantil, bem como em conjunto com o Estado definir a estruturação do Ensino Fundamental.

Como previsto na atual LDB o governo federal elaborou o PNE com duração de dez anos, o qual entrou em vigor no ano de 2001. Este plano previa a erradicação do analfabetismo do país em até dez anos, tendo uma seção específica para EJA. Este plano deveria ser utilizado pelos Estados e municípios, como base para a própria elaboração de documentos curriculares. Entre os objetivos destinados a EJA neste plano estão: a disponibilizar o material didático pelo Ministério da Educação, garantir que os sistemas estaduais juntamente com demais órgãos de fomento mantenham programas para formação de docentes aptos a trabalhar com o público jovem e adulto e suas especificidades, contribuir na elaboração ou na reestruturação de setores das secretarias estaduais e municipais que promovam a Educação de Jovens e Adultos, entre outras metas estabelecidas (BRASIL, 2001).

O então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi reeleito em 1998. Na continuação do seu governo, foi elaborado o Parecer CEB nº. 11/2000 o qual traz contribuições para o ensino de jovens e adultos, principalmente em relação aos atos

¹ O Artigo 38 presente na LDB 9.394/96, refere-se à seção da EJA, no qual foram adotados novos critérios sobre à idade de ingresso no programa “I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos” (BRASIL, 1996, p.26).

pedagógicos dos professores envolvidos, já que não foram elaboradas Diretrizes próprias para essa modalidade (BRASIL, 2000).

Com o fim do governo FHC, em 2003, houve a posse de Luiz Inácio Lula da Silva e neste mandato foram criados programas como a Bolsa Família para auxílio de pessoas carentes, bem como destinado boa parte do orçamento para pagamentos de dívidas internas e externas, entretanto, na educação, de forma semelhante a outros governos não houve investimento suficiente para dar ao cidadão brasileiro um ensino de boa qualidade (CARVALHO, 2012).

Em relação aos programas destinados para o público da EJA nesse período, ressaltamos o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) o qual passou a ser desenvolvido no ano de 2003 e ainda está em vigor.

Em 2004 foi implantada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão federal, destinada a atender as características da EJA. Com a sua criação, outros programas de alfabetização e da Educação Básica foram destinados para a Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA). Foram criados também programas vinculados a outras Secretarias como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (CARVALHO, 2012).

Um dos problemas enfrentados na gestão Lula esteve relacionado à remuneração dos docentes dos programas mencionados. O salário do professor era baixo, muitos eram educadores sem certificação de curso superior e pouca importância dava-se para mudar a situação (CARVALHO, 2012).

O governo Lula aumentou os investimentos federais na EJA. Procurou criar programas característicos para a área, com o objetivo de atender públicos específicos. Tais ações mostraram uma retomada (ou, pelo menos, uma tentativa de retomada) do papel da União na indução das políticas de EJA. Contudo, não conseguiu alcançar resultados satisfatórios quanto ao atendimento da demanda, tampouco desenvolveu cursos com qualidades desejáveis. No geral, os programas desenvolvidos não atacaram o cerne da questão: a construção de uma política pública para a EJA de qualidade social, com a infraestrutura adequada, com profissionais bem formados e remunerados (CARVALHO, 2012, p. 07).

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

Na gestão atual da presidência da República, exercida por Dilma Rousseff, empossada em 2011, permanecem alguns programas criados ainda nas gestões anteriores. A SECAD passou a ser intitulada SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão a qual passou por algumas mudanças, não se restringindo à alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, mas ampliando sua área de abrangência com indivíduos do campo, indígenas, quilombolas dentre outros (BRASIL, 2013).

Através da SECADI, muitos programas de ação estão sendo desenvolvidos em parceria com os sistemas de ensino. Os programas são: Programa Brasil Alfabetizado, Projovem Campo, Projovem Urbano, Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLDEJA) e PROEJA (BRASIL, 2013).

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) que como já apontamos está em vigor desde 2003, visando também à alfabetização de jovens e adultos, possui como alfabetizadores, professores da rede pública de ensino, e em lugares distantes como assentamentos, pode ser qualquer cidadão que possua o Ensino Médio completo. Esses educadores recebem uma formação inicial no mínimo de 40 horas antes de iniciar o processo de alfabetização e também uma bolsa do governo federal para atuação no programa, bem como o Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibiliza recursos para merenda, materiais pedagógicos, didáticos entre outros. Após a alfabetização, os alunos são encaminhados para a EJA Fase I que é desenvolvida pelos municípios em conjunto com o MEC (PARANÁ, 2013).

O Projovem Campo é um programa destinado para escolarização dos jovens de 18 a 29 anos que não completaram o Ensino Fundamental e que subsistem da agricultura. O programa também visa uma qualificação profissional para esses jovens. A duração do curso é de dois anos.

O ProJovem Urbano, foi criticado em vários momentos pela população, como um ensino de má qualidade e de currículos que não consideravam as especificidades dos jovens atendidos.

O Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos faz a assistência com a distribuição do livro didático. O mesmo possui livros desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Outro programa relacionado à EJA é o PROEJA, o mesmo tem como finalidade educar, em nível técnico, o jovem ou adulto que possui somente o Ensino Fundamental Completo. O curso que integra o Ensino Médio ao Técnico forma o aluno em três anos.

Podemos perceber, através do breve histórico, que a Educação de Jovens e Adultos, ao longo do século XX e XXI, passou por várias transformações, no entanto ainda há inúmeros problemas quanto à implementação, estrutura e organização de cada programa desenvolvido no âmbito Federal, Estadual e Municipal. Percebemos que há muitos programas destinados a esse público, no entanto, ainda faltam aplicações significativas dessas políticas e leis que estruturam o ensino. São programas soltos, sem uniformidade e continuidade com pouco orçamento ou mal direcionados, entre outros aspectos. Arroyo (2006, p.18) salienta que “Esse caráter universalista, generalista e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação”. Ou seja, todo esse conjunto de problemas acaba interferindo e prejudicando a formação do professor bem como o ensino em sala de aula.

1.2- A Educação de Jovens e Adultos no Paraná e na cidade de Cascavel/PR a partir dos anos 1960

Como já relatado anteriormente, há muitos programas destinados à Educação de Jovens e Adultos. Em certos momentos da história, observou-se que os programas de responsabilidade Federal passaram a ser de responsabilidade dos governos Estaduais e Municipais.

Assim, alguns programas em destaque na época do regime militar, como o MOBREAL e o Ensino Supletivo, estavam espalhados pelos Estados, inclusive no Paraná e nas suas grandes cidades, como, Cascavel.

O MOBRAL foi extinto em 1985, e as cidades da União passaram a ser atendidas pela Fundação Educar que vigorou de 1985 a 1990, sendo extinta também. Vários municípios que estavam atrelados à Fundação Educar assumiram as turmas de alfabetização e sua pós-alfabetização, no entanto os mesmos não tinham recursos e nem experiência suficiente para continuar desenvolvendo o trabalho (BERNARDINO, 2008). O município de Cascavel recorreu ao Centro de Estudos Supletivos Professora Joaquina Mattos Branco – CESVEL, visando o Exame de Equivalência para certificar os alunos que haviam concluído a primeira fase do Ensino Fundamental, já que a Fundação Educar não expedia mais certificados (CASCAVEL, 2008).

No lugar do programa Fundação Educar, foi inserido o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), porém como vimos anteriormente, o programa não chegou a ser realizado (BERNARDINO, 2008).

O Plano Decenal também foi implantado no Paraná em 1993 com o objetivo de ensinar crianças, jovens e adultos os conteúdos que os auxiliassem no cotidiano. O Plano Decenal tinha como meta vigorar dez anos, ou seja, até 2003, no entanto, o mesmo não durou o tempo previsto (BERNARDINO, 2008).

Segundo Dolla (2009), outro programa que se destacou no Paraná foi o Ensino Supletivo seriado em 1972 e posteriormente a criação do Departamento de Ensino Supletivo (DESU) ligado à Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR).

No início da década de 1980, a Deliberação nº. 035/1980 do Conselho Estadual de Educação (CEE) estabeleceu a organização dos Centros de Ensino Supletivo (CES) como experimento pedagógico, visando à educação de 1º e 2º graus, correspondente a todo Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Com a Resolução nº. 7.430 de 1984, o Estado implantou os primeiros Centros de Estudos Supletivos (CES), entretanto, agora não mais nas condições de experimento pedagógico, mas passando a ser de caráter definitivo (DOLLA, 2009).

Posteriormente, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 034/1984 trouxe várias mudanças sobre o Ensino Supletivo, uma delas foi a permissão para que alguns municípios brasileiros implantassem o CES como experimento pedagógico, mas, diferentemente da experiência anterior, agora

poderia ser à distância, via rádio e televisão. Esta mesma Deliberação, também trouxe os Exames Supletivos, os quais serviriam para avaliar o grau de conhecimento dos alunos, permitindo a certificação para avançar aos demais níveis de escolarização, sendo realizados com alunos do 1º e 2º grau (DOLLA, 2009).

Na década de 1990, a EJA passou por momentos desafiadores, em que na maioria das vezes, ficou sem atenção por parte dos governantes. O que se observa é que existiam vários programas como o Plano Decenal e o Ensino Supletivo tentando dar as mínimas condições de alfabetização e ensino continuado para a população carente no Paraná e em Cascavel isso não foi diferente.

Já no Ensino Supletivo, em 1995 foi formulada outra Deliberação, nº 016/1995-CEE, a qual autorizava a instituição de Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES) e os Postos Avançados CES (PACs) a ofertar as primeiras séries do EF - EJA. O NAES era responsável pelo Ensino Supletivo de 1º grau. As aulas eram realizadas em unidades em que a CES não estava implantada. Já o PACs era ofertado em lugares em que não havia o ensino regular, ou o Ensino Supletivo (DOLLA, 2009).

Segundo Dolla (2009) até 1995, o Ensino Supletivo estava sendo desenvolvido de forma seriada cujas disciplinas eram oferecidas concomitantemente. Assim, no mesmo ano, foi encaminhado ao CEE, uma proposta para alterar a forma como o ensino estava organizado. Através da Deliberação nº 010/1996-CEE o 1º e 2º grau passaram a ser realizados em Disciplinas em Blocos com a duração em semestres. Caso o aluno reprovasse em alguma disciplina do bloco, o mesmo poderia avançar para o próximo nível, no entanto teria que refazer a matéria reprovada. Para ingressar na Fase I do curso, precisaria ter 14 anos completos, já para a Fase II era preciso 18 anos completos. Segundo a autora, o Ensino Supletivo foi desenvolvido até 1999 quando os Centros de Estudos Supletivos passam a serem extintos. Dessa forma, entra em vigor a Deliberação nº 12/1999-CEE pleiteando algumas regras para a EJA – Fundamental e Médio.

No entanto, como outras Deliberações, esta é substituída pela Deliberação nº 08/2000-CEE a qual estabelece algumas normas, como por exemplo, a idade de ingresso para cada Fase (Fase I - 14 anos, Fase II – 17 anos), carga horária da modalidade, bem como o nome do local, que passa a ser denominado como Centro

de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEBJA). Conforme a Indicação nº 03/2001-CEE os CEBJAs foram criados a partir de mudanças do antigo CES. Assim, os cursos passaram a ser disponibilizados nos Estados em locais conhecidos como Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs).

Paralelo a isso, em 1996, com a formulação da LDB nº 9.394/96 a EJA ganha seu espaço como modalidade da Educação Básica e assim é vista em todo seu conjunto, aglutinando o Ensino Fundamental e Médio. De acordo com a LDB/96 os Exames Supletivos passaram a atender os alunos a partir da idade mínima de 15 anos para conclusão do Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. A redução da idade de certificação do aluno, gerou aumento pela procura da modalidade EJA em relação ao ensino regular (PARANÁ, 2006).

Atrelado a LDB, o Governo do Paraná aprovou a Resolução nº 2618/01 a qual proibia “[...] as matrículas no Ensino Fundamental regular noturno, obrigando os educandos desse turno a frequentarem as escolas de EJA. Isto intensificou a migração dos alunos do ensino regular, com menos de 18 anos, para a modalidade EJA” (PARANÁ, 2006, p. 21).

Em 2002, foi criado no Paraná o Fórum Paranaense de EJA, em que se reuniam representantes do governo, da sociedade e acadêmicos, para discutir as políticas da EJA, a troca de vivências e experiências com essa modalidade, também as formas avaliativas ocorrentes no programa EJA, entre outros (PARANÁ, 2006). O Fórum passou a ser realizado a cada ano no Paraná, entretanto, pouco se divulga sobre o mesmo.

No período de 2003 a 2005 foram criadas extensões do ensino EJA na maioria das cidades paranaenses, inclusive na cidade de Cascavel. Ou seja, as aulas não eram realizadas somente na sede, mas nos Postos Avançados dos CEEBJAs. A partir do ano 2006, essas extensões passaram a se chamar Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs). Nesse mesmo ano a EJA passa a ser oferecida por completo na forma presencial atingindo uma carga horária de 1.200 horas para Ensino Fundamental e 1.440 horas para o Ensino Médio. O Exame Supletivo passou a ocorrer pelo menos uma vez ao ano, sendo a oportunidade dos alunos em realizá-lo para avançar de fase ou até mesmo para concluir as fases da EJA. O aluno efetuava sua matrícula nas disciplinas desejadas, podendo optar pela

turma coletiva ou individual. A forma coletiva é destinada aos alunos que podem estudar regularmente a partir de um cronograma estabelecido pela escola. Já o ensino individual é para os alunos que não podem frequentar regularmente a sala de aula, como por exemplo, trabalhadores do contraturno, viajantes, entre outros (PARANÁ, 2006).

Em 2005, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) repassa aos municípios do Paraná a responsabilidade da direção do Ensino Fundamental EJA Fase I correspondente às séries iniciais, sendo os municípios encarregados pela implantação do próprio programa. Neste mesmo ano, também foi aprovada a Deliberação nº. 06/2005 pelo CEE que apresenta algumas mudanças como, por exemplo, a idade de ingresso no Ensino Fundamental séries iniciais, passando para o mínimo de 15 anos completos e no Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio passou a ser 18 anos completos. A carga horária do curso reduziu, sendo no Ensino Fundamental Fase I 1.200 horas, Fase II 1.200 horas e o Ensino Médio 1.200 horas, podendo ser organizadas de forma presencial e semi-presencial (PARANÁ, 2006; DOLLA, 2009).

Outro fato importante que ocorreu no estado do Paraná em 2006, foi a criação das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, esta que veio como uma proposta norteadora para os currículos, bem como para o professor, já que as Diretrizes trazem os conteúdos estruturantes das disciplinas (PARANÁ, 2006).

Paralelo a tudo isso, no Paraná existem alguns programas para jovens e adultos sendo desenvolvidos em parceria com a União, sendo eles: Paraná Alfabetizado, ProJovem Campo, ProJovem Urbano e o Proeja. Na cidade de Cascavel são desenvolvidos o Paraná Alfabetizado e as Fases I, II e III, sendo a Fase I conhecida pelo Ensino Fundamental I, a Fase II correspondente ao Ensino Fundamental II e a Fase III equivalente ao Ensino Médio.

A cidade de Cascavel/PR também possui o seu próprio currículo da EJA para o Ensino Fundamental Fase I. Este passou a vigorar em 2008, fornecendo orientações aos professores desta fase, a qual está sob tutela do município.

Segundo o Relatório do INEP de 2012 o total de matrículas na EJA no referido ano, nos Anos Finais do Ensino Fundamental somaram 1.618.587 alunos em todo território nacional. Já na cidade de Cascavel/PR tivemos 3.724 alunos

matriculados no âmbito estadual, não sendo especificado em Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2012). Verificando os dados dos anos anteriores a nível nacional e municipal percebemos que a procura pela EJA vem diminuindo a cada ano, convergindo para o índice elevado de analfabetismo.

Como pode ser observado, a EJA passou por muitas mudanças de leis e deliberações em todos os períodos políticos e no Paraná e em Cascavel não foi diferente. Isso gerou instabilidade e várias consequências como a falta de organização e estrutura, de professores capacitados, a falta de documentos norteadores, material didático eficiente, entre outros. Esses reflexos do passado, certamente incidem fortemente hoje na questão da EJA, que busca superar os desafios das novas leis e deliberações.

Como conclusão da parte histórica, salientamos as palavras de Barcelos (2009, p.31): “Mesmo a grande promessa da modernidade de *educação para todos* não foi capaz de evitar este processo de exclusão. Ao contrário, em muitos casos acabou aprofundando as injustiças sociais [...]”. Tais palavras, infelizmente retratam o descaso e a situação real da EJA a qual corresponde a todo processo educacional incluindo os dias atuais.

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA – MODALIDADE EJA

2.1- A Formação inicial do professor da Educação Básica

Os cursos de licenciatura, com frequência vem sendo alvo de discussões, principalmente, no meio científico, em que os pesquisadores debatem sobre formas e processos que podem resultar em melhor formação do professor que atuará na Educação Básica. Para Tardif (2011), primeiramente é necessário que a pesquisa universitária mude sua forma de pensar quanto às concepções e práticas dos professores. Ou seja, parar de considerar o professor como um objeto e passar a considerá-lo como um sujeito de conhecimento, detentor de saberes que estão paralelos aos da universidade. O autor salienta também que a pesquisa universitária só irá desenvolver-se em relação ao ensino, quando admitir “[...] que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (...) e a atores (...) que dispõem dos seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista” (p.238).

Tardif (2011) também aborda que, as disciplinas oferecidas nas universidades são em sua maioria fragmentadas e desconexas com a realidade docente, ou seja, abordam conteúdos que em sua maioria não estão relacionados ao ensino e a prática educacional do professor. Assim, os saberes dos professores são mais embasados na própria capacidade e nas experiências para realizar o trabalho docente, do que nos conteúdos apreendidos na própria formação.

As disciplinas nos cursos superiores de formação docente se apresentam “em torno de lógicas disciplinares” (TARDIF, 2011, p.241), fechadas sobre si, não havendo relação umas com as outras, causando uma aprendizagem deficitária. Quando os alunos iniciam o exercício profissional, aprendem na prática o trabalho docente e percebem o quanto os conteúdos disciplinares e seus conhecimentos foram pouco enraizados.

Zabalza (2004) menciona sobre as exigências na qualidade de ensino e a competência reservada ao conjunto do corpo docente das Instituições de Ensino Superior (IES), as quais levavam muitos docentes à reflexão e a necessidade de

rever sua atuação em sala de aula, bem como o material didático e de fundamentação utilizados. O autor ressalta também, a importância de “(...) incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho de tal forma que os próprios alunos possam optar por níveis de aprofundamento na disciplina de acordo com sua própria motivação e orientação pessoal” (ZABALZA, 2004, p.31). Ou seja, oferecer ao aluno um embasamento sobre as modalidades da Educação Básica é o mínimo que as instituições formadoras devem fazer, ressaltando que cada vez mais as profissões necessitam de uma formação eficaz para serem desempenhadas na sociedade.

Ao considerar que, os cursos de licenciatura devem formar e preparar futuros professores para o trabalho em contextos diferentes e variáveis, seria interessante que os docentes e coordenadores das instituições formadoras refletissem sobre a grade curricular do curso e seus direcionamentos disciplinares. Pensando assim, as instituições formadoras poderiam colocar em prática, alguns métodos e estratégias a serem utilizados pelos alunos no contexto profissional, onde os desafios escolares se tornam presentes e diferentes a cada dia (FLORES, 2010).

Entretanto, o preparo do professor promovido pelos cursos de licenciatura não somente é um desafio para a instituição de ensino, mas também para as políticas governamentais (GATTI; BARRETO, 2009). A Resolução CNE nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em que dispõe no seu Artigo 3º, que a formação dos professores destinada para a Educação Básica e suas modalidades de ensino, deve seguir alguns princípios. Tais princípios corresponderiam a “I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (BRASIL, 2002, s. p).

A formação inicial do professor, a sua inserção nos sistemas educacionais e as metodologias utilizadas são, portanto, pontos fundamentais na constituição do perfil desse profissional: “O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 91).

O que vem a algum tempo sendo identificado, por exemplo, por processos de avaliação como o *Programme for International Student Assessment* (PISA) -

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é que os índices educacionais brasileiros estão muito baixos em relação aos outros países participantes da pesquisa. A última pesquisa, realizada em 2012, constatou que a disciplina de ciências (Ensino Fundamental regular) manteve a mesma pontuação do ano de 2009, atingindo a média de 405 pontos, ficando o Brasil em 59º lugar, apenas a frente de seis países. A maior pontuação coube a China, a qual atingiu na mesma disciplina 580 pontos (PISA, 2012). Comparado com os demais 64 países participantes, nota-se que o Brasil ainda possui um ensino regular defasado, podendo ser um dos motivos à baixa qualidade na formação do professor, a qual reflete no ensino e aprendizagem de seus alunos, como ressaltado por Gatti e Barreto (2009).

Para Arroyo (1999) se a prática em sala de aula não vem sendo realizada de forma eficaz, dotada de qualidade, é porque existe falha na formação desses professores. Corroborando com o autor, Gatti e Barreto (2009), salientam que na maioria das instituições, as condições de formação dos licenciandos vêm sendo desanimadora e para superar esse quadro negativo o processo é lento, podendo chegar a várias décadas.

Contudo, Santos et.al (2005), Bizzo (2005) e Malacarne (2007), consideram que a baixa qualidade na Educação Básica não se restringe exclusivamente à incapacidade da má formação do professor, mas, às condições salariais que são desestimuladoras, às condições precárias das escolas e a uma rotina de trabalho desvalorizada.

Para Pinto (2010) as condições da formação do professor estão ligadas à sociedade, ou seja, a sua formação está relacionada ao tempo histórico e ao desenvolvimento da sociedade. Por isso, o processo educacional e seu conteúdo sofrem mudanças, pois atendem aos interesses do momento. Assim, “[...] o nível médio de formação do professorado é um reflexo do nível médio do desenvolvimento social” (PINTO, 2010, p.112). Ou seja, o processo educacional acompanha os interesses sociais e econômicos do país e assim o professor vai tendo que adaptar sua formação.

Outro aspecto relevante envolvendo a formação do professor está relacionado com os saberes apreendidos antes mesmo de sua formação inicial. Para Alvarenga

e Teodoro (2009), o professor não se constitui apenas pela formação recebida em uma instituição formadora, mas se faz constituído de crenças, vivências, experiências, que contribuirão para sua formação inicial. Os autores Garcia et.al. (2005) também mencionam sobre a identidade dos professores,

[...] entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (p. 54).

Muitas vezes, são essas vivências e experiências juntamente com o exemplo pedagógico do professor universitário, que orientam as primeiras aulas dos professores principiantes (FLORES, 2010).

Considerar e refletir sobre esse conjunto de aspectos, certamente contribuirá para uma formação de boa qualidade, na medida em que possibilita a estruturação de sugestões e práticas potencializadoras de mudanças.

2.2- Formação inicial do professor da EJA

O capítulo inicial do presente texto abordou o cenário educacional brasileiro e os momentos conflitantes que a Educação de Jovens e Adultos vivenciou e vivencia envolvendo questões políticas, sociais e estruturais. Nesse conjunto, incluímos a formação dos professores que atuam nessa modalidade, a forma como eles estão sendo preparados nos cursos de formação inicial, bem como as estratégias adotadas em sala de aula para a construção do conhecimento do aluno.

A EJA, como já mencionado anteriormente, está incisa na Educação Básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 sendo destinada às pessoas que por vários motivos não cursaram o ensino regular no

tempo estabelecido por lei, tendo uma nova oportunidade de inserir-se no meio educacional através da EJA.

Os jovens e adultos que compõem este cenário, carregam algumas especificidades como ressaltam os autores Muenchen e Auler (2007, p.05): “Eles são jovens e adultos com toda uma história de vida já construída, trazendo em suas bagagens concepções sobre o mundo que os cerca”. Dessa forma, os conhecimentos prévios desses alunos não podem ser deixados de lado, mas sim, ser envolvidos com o conhecimento científico. O mediador que viabiliza a associação entre conhecimentos prévios e conhecimentos da ciência é o professor.

Para além de serem caracterizados por uma ampla experiência de vida e dotados de concepções estruturadas sobre o mundo, os alunos jovens e adultos apresentam outras características:

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).

Trabalhar com essa heterogeneidade de forma qualificada é um desafio constante para os professores da EJA. Entretanto, esse desafio torna-se ainda maior quando o professor não recebe uma orientação ou uma formação inicial que o prepare para este ofício, como destacam Maraschin e Belhochio (2006):

Assim, analisando mais especificamente a formação do profissional que atua na EJA percebe-se a importância de um olhar especial, já que, diferentemente das outras modalidades de ensino, ele não vem tendo uma formação acadêmica específica (2006, p. 02).

Diante disso, um dos problemas enfrentados na modalidade EJA, é a lacuna deixada por uma má formação inicial, em que cursos de licenciatura não contemplam as especificidades da EJA, ou abordam de forma superficial, não preparando o futuro professor a trabalhar com esse público. Assim, o professor inserido nessa realidade, poderá cometer algumas falhas como por exemplo, a falta de compreensão da realidade do seu aluno e suas características, bem como a

utilização de elementos metodológicos inadequados em sala de aula (MOURA, 2009).

Para Muechen e Auler (2006), essa lacuna ocasionada na formação inicial, pode ir além da falta de preparo do professor e da metodologia empregada equivocadamente, podendo ter agravantes como: o material utilizado inadequadamente e conteúdos sem sentido, ou “ocos” como se referem os autores, contribuindo para uma possível evasão escolar.

Compreende-se que a formação inicial do futuro professor da EJA assim como esta modalidade educacional em si, possui seus aspectos particulares, e não são as características de professor “múltiplo, multifacetado” (ARROYO, 2006, p.20), que irão incrementar a composição de um perfil profissional capacitado a trabalhar na EJA.

Para Arroyo (2006) “[...] a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas” (p. 17). Podemos compreender que, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) continuam direcionando a formação inicial do professor especificamente voltado para o Ensino Fundamental e Médio regular, não se importando com o ensino nas outras modalidades presentes na Educação Básica, por exemplo, a EJA. Esse descaso nos leva a refletir que tais instituições acreditam que essa formação servirá de molde para trabalhar em qualquer modalidade. Esse pensamento se apresenta em diversos cursos de graduação, como relata Soares (2006):

Junto à preocupação com a nova configuração da formação de educadores de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia, deve-se também estar atento para a inserção dessa formação nos demais cursos de Licenciatura. Tanto para a formação de pedagogos quanto para a formação de outros licenciados, deve-se considerar a possibilidade de se *transversalizar* a construção de uma compreensão dos jovens e dos adultos – alunos e alunas da EJA – como sujeitos da aprendizagem, inserindo nas ementas das diversas disciplinas, ou em disciplinas específicas, ao longo dos currículos, a abordagem de questões relativas à formação do educador de jovens e adultos (p.11).

É importante, assim, que mudanças sejam instauradas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Uma das mudanças seria reconhecer a importância do ensino voltado para EJA na formação inicial, abrindo espaços em disciplinas regulares ou

optativas para que a formação possa ser complementada e assim preencher os déficits.

Reconhecendo a EJA como uma modalidade repleta de especificidades, as quais envolvem o conhecimento sobre o aluno inserido nesse contexto, sua trajetória e perspectivas de vida, seus interesses, interferindo na definição do que e como ensinar, entre outros, fazem parte dos conteúdos de formação inicial dos futuros professores (ARROYO, 2006).

Uma formação inicial capacitada para atuar com jovens e adultos dessa modalidade também é requerida através do Parecer CEB nº. 11/2000, o qual estabelece um item dedicado à formação de professores e sua atuação na EJA.

As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (BRASIL, 2000, p.58).

O Parecer demonstra clareza quanto ao professor ser preparado para atuar nessa modalidade já na sua primeira formação superior. A LDB também cita em seu Artigo 61, parágrafo único, que “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica [...]” (BRASIL, 1996, p.34). Ou seja, exige-se através da lei, o preparo dos professores em diferentes modalidades de ensino. Dessa forma, cabe às IES a busca pela inserção nos projetos pedagógicos dos cursos de saberes e metodologias que abarquem as especificidades desses diferentes níveis e modalidades educacionais correspondentes à Educação Básica.

No entanto, segundo Soares (2006), as IES ainda estão tímidas quanto ao trabalho com a EJA. Apesar de ser uma modalidade bastante discutida nos meios educacionais, a responsabilidade em formar esses professores recai sobre as instituições formadoras, as quais muitas vezes alegam não deterem embasamento suficiente para construir o conhecimento dos seus discentes, futuros professores

(SOARES, 2006). Corroborando nesta perspectiva, para Machado (2000) é fundamental que um curso de licenciatura aborde as definições teóricas que envolvem a EJA, os aspectos metodológicos, seus conceitos e legislações.

Muitas IES apresentam um quadro deficitário quanto à formação inicial para EJA, mas ao mesmo tempo existem Instituições percorrendo um caminho de construção e reformulação de conceitos em relação à modalidade, ainda que isto se mostre de forma lenta e tímida.

2.2.2- O aluno EJA e a atuação do professor em sala de aula

A defasagem na formação inicial dos professores pode levar a equívocos na sua atuação e dificuldades de aprendizagem do aluno. Freire (2011) nos diz que o professor da EJA, bem como todo o corpo escolar, tem o dever de respeitar os conhecimentos já enraizados em seus alunos e, além disso, promover discussões e debates instigando-os quanto à origem desses conhecimentos e assim efetuar a relação do conhecimento prévio com o conhecimento científico.

Para Piconez (2009), a gama de conhecimentos que os alunos trazem para sala de aula é resultado de suas relações culturais e sociais. No entanto, esses conhecimentos em sua maioria são de senso comum e carecem do saber científico, podendo causar alguns prejuízos e impasses na sua vida pessoal e no trabalho.

Assim sendo, o professor não deve desconsiderar os saberes trazidos pelos alunos, mas utilizá-los como ponto de partida em suas aulas visando superá-los em caso de divergência do conhecimento científico. Partir de explicações envolvendo o trabalho deles, a realidade onde vivem e seus valores, tornaria o ensino mais prazeroso e estimulante levando os alunos à produção do conhecimento (PINTO, 2010).

O estímulo e o incentivo são fundamentais na construção do conhecimento desses alunos. Transmitir a confiança que o professor tem no seu aluno, na sua capacidade de aprendizagem torna-se um elemento significativo na vida deles.

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores,

instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2011, p.28).

Na atuação, o professor necessita considerar que o ensinar não é apenas transferir os seus conhecimentos sobre determinados conteúdos aos alunos, mas, que o ensinar se configura para além disso, em construir e produzir o conhecimento juntamente com os seus alunos. À medida que o professor ensina, ele também aprende consigo e com seus alunos (FREIRE, 2011).

Em muitos momentos, o conhecimento que o aluno possui ao entrar na EJA necessita ser superado por outro conhecimento construído em sala de aula, de forma que este novo conhecimento passe a ser agora a sua nova concepção. Entretanto, isso não significa que não haverá a produção de um novo conhecimento sobre esse que já foi construído em sala, ou seja, os conhecimentos estão em constante mudança. Portanto, quando a aprendizagem ocorre, os alunos passam a ser sujeitos críticos, conseguindo reconstruir seus conceitos e elaborar outros. (PINTO, 2010; FREIRE, 2011).

O perfil do aluno EJA como vimos anteriormente é diversificado, trabalhar com tantas histórias de vida em uma única sala é um desafio. Vários são os fatores e atitudes a serem consideradas dentro da sala de aula. Nesse contexto, é importante que os professores sempre valorizem seus alunos jovens e adultos, tratando-os como eles realmente são, ou seja, indivíduos comuns e não seres marginalizados, excluídos da sociedade, pessoas sem opinião (PINTO, 2010).

A questão da linguagem em sala de aula e o tratamento para com esses alunos, certamente são fatores a serem conhecidos previamente pelos professores para não causar futuros constrangimentos. Exemplo disso é questão de muitos professores tratarem seus alunos como crianças, sendo este um pensamento regressivo, pois esses indivíduos desenvolveram sua cultura normalmente, como qualquer outro cidadão. Aplicar metodologias que seriam da Educação Infantil é um grande equívoco cometido por parte dos professores, pois diferentemente da criança, ele sabe o que precisa para uma melhor compreensão do conteúdo (PINTO, 2010).

O afastamento dos estudos por longos períodos é uma das características mais marcantes entre os alunos da EJA. Alguns aspectos que acabam envolvendo o

retorno desses jovens e adultos para sala de aula, são: a busca no aperfeiçoamento dos estudos para melhorar as condições de trabalho e conseqüentemente a situação financeira. Em sua maioria, a sobrevivência é mantida com a renda mínima e muitos deles são desempregados e procuram os estudos com fins de melhores condições de vida, saúde, moradia e a busca de um emprego, o qual exige no mínimo a alfabetização (GADOTTI, 2009). Infelizmente, muitos professores ainda não veem esses jovens e adultos dotados de conhecimentos, ignorando a evolução percorrida por esse indivíduo durante sua ausência escolar, não os reconhecendo como parte da sociedade (PINTO, 2010).

Tais alunos, geralmente estão inseridos em um mesmo contexto social e cultural, apresentando muitas características em comum. Tais pontos devem ser conhecidos pelo professor, para que o mesmo compreenda as dificuldades e facilidades que os alunos apresentam desde o deslocamento ao centro de ensino até as condições culturais e econômicas. Assim, concordamos com Barcelos (2009) quando diz que essas condições devem ser levadas em consideração pelo professor. Um aspecto defendido por Gadotti (2011) é que as aulas da EJA seriam mais próximas do aluno se o professor fosse do próprio meio cultural deles, pois assim atuaria não somente com o conhecimento intelectual, mas com o saber da realidade enfrentada por seus alunos. Contudo, como essa não é a realidade, em muitos casos, é preciso que façam sempre um panorama geral sobre a questão histórica e econômica do bairro, do grupo de alunos, compreendendo como são os pensamentos e perspectivas dessas pessoas e assim criar um vínculo com os alunos e a comunidade local.

Para Romão (2011), tanto o professor como o aluno estarão trabalhando juntos e o tempo inteiro. Na sala de aula, o professor deve atuar como desafiador, estimulador e avaliador dos seus alunos, no sentido de não buscar classificá-los entre excelentes ou péssimos, mas no seu conjunto, no seu desempenho em sala de aula e através disso detectar algum problema, alguma falha no ensino e na aprendizagem. E os alunos, seriam os desafiados, aqueles que irão explorar o conteúdo, buscar respostas às suas dúvidas, às suas curiosidades.

Os inúmeros aspectos a serem considerados pelo professor da EJA reforçam a grande necessidade da presença das discussões sobre a modalidade nos

currículos dos cursos de licenciatura. Entretanto, como existem cursos que não abordam a EJA, ou superficialmente e insuficientemente (MACHADO, 2000), o professor deve buscar seu aperfeiçoamento por outros meios, como cursos em locais privados ou governamentais, seminários, especialização, leituras complementares, para assim conseguir contornar e amenizar suas dificuldades (PINTO, 2010).

Nesse sentido Maraschin e Bellhochio (2006), destacam que muitos professores trocam experiências nos locais de formação continuada com outros colegas, contribuindo para suas práticas em sala de aula. Barcelos (2009) incita a busca para além do diálogo entre professores e seus colegas de trabalho, mas o diálogo entre professores e alunos e o conjunto envolvido com a educação. Dessa forma, amplia-se “o repertório de conhecimentos e de saberes sobre nosso fazer educativo” (BARCELOS, 2009, p.26). Assim, é interessante ao professor essa busca pelo conhecimento e metodologias que sirvam de apoio nas suas aulas, refletindo sobre suas ações de ensino e aprendizagem do seu aluno.

Para muitos professores atuantes na EJA, a falta de um currículo específico para essa modalidade, contribui para o aumento das dificuldades no trabalho em sala de aula.

O currículo para a EJA vem sendo discutido por vários autores como Barcelos (2010), Amorim; Ribeiro; Moura (2012). Para Barcelos (2010), a questão curricular vai além de pensar em “uma sucessão de disciplinas, como um elenco de conteúdos a serem ministrados; como métodos e procedimentos burocráticos de organização desses temas e/ou assuntos (...) com um conjunto de normas e regras avaliativas” (p.31). Ou seja, para o autor, muitas vezes os currículos enaltecem os conteúdos ou aquilo que será ensinado, não se atentando à forma de como agir com eles.

Para Amorim et.al. (2012), o currículo da EJA deveria estabelecer uma relação com a realidade do aluno, assim suas necessidades passariam a ser os conteúdos, gerando maior aprendizagem.

Entretanto, apesar de imersos a diversas visões sobre o currículo da EJA, não podemos deixar que este seja construído com base nas mesmas orientações e perspectivas de outros currículos como do Ensino Fundamental e Médio (BARCELOS, 2010).

Barcelos (2010) nos diz que em uma de suas discussões sobre assuntos curriculares, os professores apontaram várias dificuldades. No entanto, quando estudadas mais a fundo, tais dificuldades estavam relacionadas à própria formação do professor e não ao currículo.

Novamente nos deparamos com a falha na formação inicial do professor. Dessa forma, podemos perceber o quanto uma formação que contemple a EJA é válida para um bom andamento e condução das aulas. O professor conhecendo sobre as particularidades desses jovens e adultos poderá proporcionar um ensino de maior qualidade e evitar as taxas de evasão, essas que são motivadas também pela má formação inicial do professor.

Muitos cursos de nível superior não abordam a questão EJA em suas disciplinas ou grade curricular. Afim de, verificar em específico a situação no curso de Ciências Biológicas Licenciatura, vamos abordar no próximo tópico sobre a formação do professor de ciências e sua atuação na EJA.

2.3- Formação do professor de Ciências e sua atuação com a EJA

Conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas, Parecer CNE/CES nº. 1.301/2001 aprovado dia 06 de novembro de 2001, a modalidade Licenciatura, deve contemplar além dos conhecimentos biológicos específicos, os conteúdos pedagógicos para atender as necessidades educacionais. Já no quesito profissão, o Parecer deixa claro que o licenciado, deve ser preparado para atender a demanda de conteúdos da Educação Básica.

O trabalho do professor de ciências, além de suas características básicas do ensinar, atua também como mediador entre as tecnologias apresentadas pela ciência e a relação ao cotidiano trazido para sala de aula (VASCONCELOS; LIMA, 2010).

Para Vasconcelos e Lima (2010), é interessante que na formação inicial, o professor de ciências seja capacitado a compreender e abordar os avanços científicos e tecnológicos ocorridos na sociedade, pois estes em sua maioria fazem parte da vida do aluno. Assim, é de responsabilidade das instituições formadoras o trabalho de capacitar os alunos - futuros professores - no aprofundamento dos

conhecimentos científicos dando maior aporte teórico e prático para que o licenciado possa realizar posteriormente o seu trabalho com qualidade.

Entretanto, nos cursos de licenciatura, como de Ciências Biológicas, observa-se a ênfase dada aos conteúdos científicos específicos da área e pouca abordagem nos elementos pedagógicos.

Tal questão é ressaltada em uma pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2008, p. 104), em que foram analisadas as grades curriculares de diversos cursos, dentre eles, o de Ciências Biológicas Licenciatura contendo uma amostra de 31 cursos do total de 842 distribuídos pelo Brasil. A maior parte da amostra ficou concentrada na região sudeste e em menor número os da região sul, nordeste, centro-oeste e norte. Conforme as análises curriculares, os autores constataram que desses 31 cursos, a maior parte das disciplinas categorizadas como obrigatórias pelas IES se referiam aos conhecimentos específicos da área biológica, configurando o total de 64,3% das disciplinas. A porcentagem restante apresentava a distribuição: 10,4% destinados aos conhecimentos específicos para docência, 7,1% para os fundamentos teóricos, 5,4% para atividades complementares, 4,0% para os conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, 4,0% destinado a outros saberes, 4,0% à pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e 0,8% para os conhecimentos específicos referentes às modalidades e níveis de ensino compostos na LDB.

Para Silva e Schnetzler (2006), a disparidade entre o ensino específico da área em relação às disciplinas sobre o ensino pedagógico ocorre porque os professores universitários seguem o método de transmissão–recepção em relação ao ensino-aprendizagem, cujo professor é o transmissor do conteúdo e o aluno seu receptor, sendo raramente levado a pensar e a discutir sobre o assunto.

No caso do curso de Ciências Biológicas Licenciatura, seria interessante se os docentes universitários, os quais ministram as disciplinas específicas da área biológica, trabalhassem com a questão pedagógica simultaneamente, ou seja, além de construir o conhecimento científico do aluno, apresentar formas desse conteúdo ser trabalhado no ensino básico. Nessa mediação o docente universitário poderia destacar alguns “[...] instrumentos, estratégias, procedimentos, atitudes [...]” que auxiliariam os seus alunos nas suas primeiras atividades profissionais (SILVA; SCHNETZLER, 2006, p. 61).

Gil-Pérez e Carvalho (2009) destacam que o currículo dos cursos de Ciências Biológicas Licenciatura deveriam ser (re) estruturados, de forma que abarcassem com mais ênfase as disciplinas formadoras de professores, com aprofundamento no conteúdo e nos conceitos que poderão ser explicitados na Educação Básica, trabalhar com possíveis dificuldades que os alunos da escola trarão para sala de aula, entre outros aspectos. Isso se faz necessário, pois na medida em que o professor de ciências ingressa no mercado de trabalho, pode deparar-se com diferentes níveis de ensino e modalidade com a EJA, a qual também exige um preparo específico do professor.

Ao atuar nas salas da EJA, muitos professores entram em conflito com concepções prévias, tempo disponível e as especificidades desses alunos. O ideal seria oportunizar práticas educacionais ainda na formação inicial desse professor, bem como disciplinas que abordassem sobre o tema.

Na atuação em sala de aula, é importante que o professor motive seus alunos, valorize, instigue, reconheça e respeite as concepções prévias trazidas por eles e vá além desses conhecimentos, contrapondo-os com o ensino científico. Contudo, muitos professores não consideram tais concepções como elementos que possam ajudar na construção do conhecimento, utilizando-se assim, do ensino por transmissão e assimilação, dando enfoque em conceitos, nomes científicos, de pouco interesse para a vida do aluno (PRATA; MARTINS, 2005).

Neste sentido, a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos - Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) do ano 2002, alerta que os conteúdos abordados nas Ciências Naturais deveriam ser revistos antes de aplicados, pois existe a ênfase em “[...] meras descrições dos fenômenos naturais e à transmissão de definições, regras, nomenclaturas e fórmulas – muitas vezes, sem estabelecer vínculos com a realidade do estudante ou outros contextos [...]” (BRASIL, 2002, p. 72).

Entrelaçado a esses aspectos, nas aulas de ciências da EJA, aparece com frequência o uso de livros didáticos utilizados para o Ensino Fundamental e Médio regular não voltados para a EJA. Entretanto, os professores devem considerar que este livro, considera a carga horária de um ano letivo do ensino regular, ao contrário da EJA, que apresenta uma carga horária menor. Apesar de haver livros

disponibilizados pelo governo, os professores preferem utilizar os livros de outros níveis da Educação Básica ou confeccionar o próprio material. Tal atitude é resultado da praticidade para o professor, porém a falta de direcionamento pode trazer prejuízos para os alunos (MORAIS; 2009; BÄR; MALACARNE, 2011).

Em uma pesquisa desenvolvida por Pompeu e Zimmermann (2000), na cidade de Brasília (DF), com 22 alunos de duas turmas de ciências e uma de biologia da EJA, foi questionado aos alunos entre outros aspectos, quais eram as estratégias de ensino mais utilizadas na escola e quais eles preferiam. As estratégias que os alunos indicaram que mais gostavam foram: aulas dialogadas, aulas práticas, responder a questionários, trabalhos em grupo, aulas expositivas e pesquisas na internet. As que eles menos gostavam: jogos e brincadeiras, trabalhos individuais, leitura de outros textos além do livro didático (por exemplo, de jornais e revistas) e pesquisas em outras fontes além da internet. E quando foram perguntados sobre quais estratégias os professores de ciências e biologia utilizavam, as respostas foram: aulas expositivas, questionários, aulas dialogadas, aulas práticas, trabalho individual e em grupos.

Através dos dados dessa pesquisa, podemos perceber que havia só uma prática que os alunos não gostavam de realizar e os professores de ciências e biologia adotavam, os trabalhos individuais. As demais estratégias desenvolvidas em sala eram as preferidas dos alunos. No entanto, não podemos tomar esses dados como parâmetros nacionais, ou seja, como mencionado anteriormente, as turmas da EJA possuem suas especificidades que variam de turma para turma, de colégio para colégio. Dessa forma, seria interessante que o próprio professor da EJA fizesse um breve levantamento em sua disciplina, sobre os encaminhamentos metodológicos a serem desenvolvidos. Assim, o aluno em parceria com o professor, encontrariam maneiras de tornar a aula prazerosa e com um ensino eficaz. Pompeu e Zimmermann (2000) ressaltam que pesquisas no Ensino de ciências relacionadas com a EJA devem ser intensificadas, pois pouco material está sendo produzido sobre a atuação do professor de ciências na EJA.

A formação dos professores de ciências requer mais atenção quanto às disciplinas que envolvem questões da Educação Básica, bem como as práticas, estratégias e metodologias a serem empregadas nas salas de aula. Ressaltamos

também a importância da formação voltada para EJA, esta que vem sendo banalizada por muitas IES.

Sendo o foco desta pesquisa, os professores formados no curso de Ciências Biológicas Licenciatura, buscou-se através da literatura, articular o trabalho desse professor com a atuação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Assim como os demais professores, eles devem estar aptos para trabalhar em qualquer modalidade da Educação Básica, realizar o seu trabalho de forma eficaz, ajudando na construção do conhecimento de seus alunos.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA

Ao desvelarmos sobre a formação inicial do professor voltado para a EJA e alguns resultados voltados aos cursos de Ensino Superior, buscamos verificar junto aos cursos de Ciências Biológicas Licenciatura presencial do Oeste do Paraná, se ocorre uma abordagem sobre essa modalidade de ensino preparando o futuro professor de ciências para atuar na EJA Fase II.

A pesquisa apresenta três tipos de procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica, mencionada por diversos autores como, Cervo e Bervian (1996), está envolvida em todo trabalho por meio de leituras críticas de publicações sobre o tema. Neste sentido, a leitura dos textos de autores como Muenchen e Auler (2007), Barcelos (2009), Freire (2011), entre outros, nos permitem identificar se existem lacunas na formação inicial do professor para atuar com a modalidade EJA. Tais literaturas trazem informações a respeito da atuação do professor na EJA, bem como as estratégias que buscam para complementar a sua formação, as dificuldades vividas pelos professores na sala de aula com alunos jovens e adultos.

A pesquisa documental, discutida, entre outros, por Ludke e André (1989) e Lakatos e Marconi (2010), envolveu documentos oficiais, pareceres, resoluções e leis, os quais depois de analisados serviram como parâmetro de comparação com a revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) também auxiliaram quanto às informações sobre a estrutura curricular do curso investigado.

Quanto à pesquisa de campo, a mesma foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unioeste, sendo o número do processo: 06747612.1.0000.0107 constando a folha de aprovação no Apêndice A.

Como o programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste está localizado na cidade de Cascavel/PR e esta cidade está inserida na região Oeste do Paraná, delimitamos a pesquisa, a partir das cidades pertencentes à região, organizada pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). Investigamos assim, as cidades que oferecem o curso presencial de Ciências

Biológicas Licenciatura ou que apresentam nome similar, como por exemplo, Ciências da Natureza. Dessas cidades, duas apresentam o curso indicado, sendo duas universidades em Foz do Iguaçu (a 145 km de Cascavel) e outras duas universidades pertencentes à cidade de Cascavel. Dois cursos pertencem a Instituições Privadas, e os outros dois são de Instituições Federais e Estaduais.

Nas Instituições de Ensino Superior (IES), foram realizadas entrevistas com os coordenadores e docentes do curso em questão, verificando se estes cursos estão preparando seus alunos, futuros professores, para uma possível atuação com a modalidade de ensino. Por isso, à abordagem com os professores da área da licenciatura. Para verificar se os alunos tiveram algum contato com a EJA durante o curso, foram escolhidos os alunos concluintes do curso, pois evidencia-se que estes já haviam percorrido pelas matérias da licenciatura.

Para conceder a entrevista foram contatados com antecedência coordenadores, professores e alunos dispostos da seguinte maneira: na primeira Instituição (Privada): 01 coordenador, 03 professores e 12 alunos; na segunda Instituição (Privada): 01 coordenador, 02 professores e 14 alunos; na terceira Instituição (Federal): 01 coordenador, 02 professores e 08 alunos; na quarta Instituição (Estadual): 01 coordenador, 05 professores e 21 alunos. Totalizou-se assim, dezesseis entrevistas entre coordenadores e professores e ainda cinquenta e cinco questionários aplicados aos alunos.

A pesquisa também contou com a participação dos professores de ciências do Ensino Fundamental Fase II da EJA, averiguando se houve ou ainda há dificuldades na sua atuação com a EJA e se isto ocorre, se o professor atribui a falha à sua formação inicial. Para selecionar a amostra de professores que atuam na área de ciências da EJA – Fase II foi escolhido o município de Cascavel/PR por ser sede do Núcleo Regional de Educação e por ser a cidade que concentra o maior número de professores da região nesta área, proporcionando assim bom desenvolvimento da pesquisa. Foram entrevistados oito professores e desses, quatro faziam parte do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA, localizado na área central da cidade de Cascavel. Já os outros quatro professores, atendem os seus alunos em regiões periféricas da cidade, sendo elas: Bairro Cataratas, Bairro Santa Felicidade, Bairro Claudete e Bairro Jardim Clarito.

Para as entrevistas foram estabelecidos três roteiros abrangendo os três tipos de profissionais envolvidos (coordenador, professor universitário, professor da EJA). Conforme o encaminhamento das entrevistas, estas áudio gravadas, algumas perguntas foram acrescentadas ao roteiro.

Na entrevista com os coordenadores das universidades buscou-se entre outros aspectos, verificar se o PPP do curso contempla alguma disciplina ou carga horária para a EJA, se os docentes do curso têm conhecimento sobre o PPP e se existe a prática de estágio supervisionado na EJA. Após as entrevistas os coordenadores forneceram o PPP do curso investigado, sendo este utilizado para contrapor o conjunto das falas dos coordenadores, professores e alunos, visto que o PPP segue as legislações para o curso de Ciências Biológicas Licenciatura e estabelece as normas para o bom funcionamento do curso.

Na entrevista com os docentes das universidades, buscamos verificar se eles tiveram abordagem sobre EJA na formação inicial ou continuada, caso não houve abordagem se isto causou falhas na formação dos mesmos, se estes professores contemplam em suas aulas a modalidade EJA e o que dizem quanto à implantação da EJA no curso, entre outras questões. O objetivo das entrevistas era verificar se há ou não efetivamente um trabalho específico na área da EJA no curso de Ciências Biológicas Licenciatura, com os futuros licenciados.

Com os professores de ciências da EJA da cidade de Cascavel, foi indagado sobre a formação inicial e continuada dos mesmos, se estes tiveram ou não uma abordagem no Ensino Superior quanto à modalidade EJA, caso não houve uma abordagem na graduação se isso trouxe falhas na atuação como professor e quais as dificuldades enfrentadas.

Para os alunos, foi aplicado um questionário, verificando se eles tiveram nas disciplinas vinculadas ao campo do ensino, alguma abordagem sobre a EJA, e se estes licenciandos sentiam-se preparados para atuar na modalidade de ensino.

O roteiro de todas as entrevistas e questionário encontra-se no final do presente texto, nos Apêndices B ao E.

Para identificar os coordenadores, professores e alunos, foi utilizado uma simbologia, garantindo o anonimato dos participantes. De acordo com Manzini (2007, p.11) “A identificação por siglas ou letras dos entrevistados é uma

característica importante na transcrição e na apresentação dos trechos das transcrições nos trabalhos de pesquisa”. Ainda, para não expor a identidade dos sujeitos entrevistados, eles foram citados sempre no gênero masculino: coordenador, professor e aluno.

Para garantir o anonimato das universidades, foram utilizadas outras siglas, sendo representadas pela letra I (Instituição) seguida por números: I1, I2, I3 e I4. Os coordenadores, professores e alunos também foram identificados por números: C1 (...) C4, P1 (...) P12, A1 (...) A55 respectivamente. Os professores de ciências do Ensino Fundamental Fase II da EJA, estão representados do PEF1 ao PEF8. Em alguns momentos do Capítulo IV, foram utilizadas citações envolvendo a fala do entrevistador, para assim, dar sentido ao contexto em que os coordenadores e professores estão falando. Dessa forma, o entrevistador foi representado pela letra E.

O método utilizado na hora de apresentar as falas está relacionado com as normas da ABNT, que nas transcrições podem se valer das mesmas regras das citações. Ou seja, as citações maiores de três linhas foram recuadas 4cm, a letra será menor que a do corpo do texto e no final, será representado pela sigla do entrevistado entre parênteses. Se a citação do entrevistado for até três linhas será destacado no corpo do texto entre aspas (MANZINI, 2007).

Para formar as categorias observamos as falas mais representativas entre os entrevistados, as quais poderiam responder aos nossos objetivos. À medida que as categorias formaram-se, foram dispostas em um quadro, com algumas das citações relevantes. As categorias foram descritas uma a uma, e dentro de cada descrição estão falas dos entrevistados, como exemplificação.

Para que haja melhor compreensão e aproveitamento dos dados, as universidades foram separadas de acordo com o seu coordenador, corpo docente, aluno e o PPP. Os professores de ciências da EJA – Fase II também foram organizados, formando um grupo específico. Após todos os dados serem categorizados e descritos, foram interpretados com embasamento teórico e documental, desenvolvendo uma articulação entre eles.

Articulando a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, almejamos mostrar resultados significativos para enriquecer a discussão que

cerca os saberes dos futuros professores do ensino de ciências, voltados para a Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO DOS DADOS

4.1-Introdução às descrições

No Capítulo IV, estaremos enfatizando a parte descritiva dos dados coletados nas Instituições de Ensino Superior (IES), bem como as entrevistas com os professores da modalidade EJA atuantes na disciplina de ciências da rede escolar de Cascavel/PR. As IES serão apresentadas separadamente, cada uma trazendo a sua amostra de dados coletados que foram: coordenador do curso de Ciências Biológicas Licenciatura, os professores da área de ensino do referido curso, os alunos do último período e os Projetos Políticos Pedagógicos.

As entrevistas ocorreram no período de outubro de 2012 a novembro de 2012, todas foram realizadas nas universidades com horário pré-agendado. A seguir, as descrições das quatro universidades participantes.

4.2- Instituição de Ensino Superior Privada 01 – (I1)

Essa Instituição contou com a participação de 01 Coordenador C1, 03 Professores sendo representados pela sigla P1, P2 e P3 e 12 Alunos do último período da graduação representados por A1 até A12. O número total de matriculados no último período era de 25 alunos, porém somente 12 estavam presentes no dia da coleta dos dados. Ressaltamos que esse curso, tem a duração mínima de seis semestres e no máximo dez para ser completado, o mesmo é ofertado no período noturno. O quadro 01 nos traz várias informações, oriundas das falas dos entrevistados, sobre a formação que o licenciando de Ciências Biológicas tem recebido na universidade e essa, relacionada com a EJA. Também traz apontamentos sobre a formação dos docentes do curso, sua atuação nas disciplinas de educação voltando-se principalmente para EJA.

As quatro categorias apresentadas na primeira coluna do Quadro 1 formaram-se a partir das respostas obtidas. Ou seja, as respostas estavam dispersas nas entrevistas (Apêndices), não sendo analisadas somente algumas questões, mas as falas em seu conjunto, refletindo e convergindo para os objetivos da pesquisa. A

segunda coluna do quadro apresenta falas representativas das categorias, podendo estas ser oriundas das falas do coordenador, professores do curso ou alunos.

QUADRO 01 – PERCEPÇÕES DA IES 1

Categorias	Citações relevantes
1-Abordagem da EJA no curso de Ciências Biológicas Licenciatura	“[...] eu acredito que não” (C1); “Sim! Principalmente nas disciplinas de Políticas Educacionais” (P2); “[...] eu falei pouco sobre o EJA” (P3); “Não abordou” (A2); “Sim: Didática e Política Educacional” (A8);
2- Estágio Supervisionado na EJA	“[...] só no ensino regular” (C1); “[...] a gente nunca nem abriu pro EJA porque o próprio MEC fala pra gente de educação regular” (P1);
3- Estratégias para implementação da EJA no curso	“Não, não cabe no curso” (C1); “Acredito que um módulo, uma disciplina especificamente não” (P2); “Eu acho que um módulo deveria ser trabalhado na EJA” (P3);
4- Formação do docente do curso de Ciências Biológicas Licenciatura	“Biólogo, Mestre em Zoologia” (C1); “Biólogo, Mestre em Microbiologia” (P1); “Engenheiro, filósofo e historiador, Mestre em História” (P2); “Biólogo, Especialista em Docência no Ensino Superior” (P3);

Fonte: Instituição I, 2012.

A primeira categoria, “Abordagem da EJA no curso de Ciências Biológicas Licenciatura”, nos mostra a realidade quanto ao contato que os professores estabelecem nas aulas da licenciatura em relação à modalidade EJA. Para isso, foram analisadas as falas dos professores, a fala do coordenador que está relacionada ao conhecimento que ele possui sobre o trabalho dos docentes, bem como as informações contidas no PPP do curso e posteriormente a fala dos alunos.

Primeiramente analisando a fala dos professores e coordenador, percebemos que existe certo distanciamento do coordenador sobre o conhecimento do trabalho do professor. Isso pode estar relacionado à formação específica que cada docente apresenta, bem como, a falta de diálogo estabelecido dentro do curso. Essa

distância foi observada, quando um dos professores entrevistados ressaltou que aborda conteúdos relacionados à EJA em suas disciplinas. P2 disse: “Sim! Principalmente nas disciplinas de Políticas Educacionais”, mais o coordenador, relatou não acreditar que tal modalidade de ensino fosse contemplada no curso. Assim, C1 disse: “Pode ser que alguma disciplina de didática ou na disciplina de prática de ensino, mas daí você teria que ver com os professores mesmo que ministram, mas eu acredito que não”.

Os demais professores afirmaram que não trabalham conteúdos sobre a EJA em sala de aula ou, poucas menções fazem no decorrer das disciplinas. O professor P3 disse: “Eu abordei aqui nas Ciências Biológicas que eu trabalho prática de ensino, eu falei pouco sobre o EJA [...] então, eu fiz alguma menção a respeito desse trabalho que é feito com jovens e adultos [...]”.

O professor P2 que relatou ter contemplado o conteúdo da EJA em suas disciplinas, entre elas Didática e Políticas Educacionais, também falou em relação ao tempo que utilizou das aulas para tratar do assunto: “Da EJA, no caso das biológicas uma sessão de duas semanas, duas aulas” e reconhece que pela carga horária concebida pelo curso é necessário complementação posterior: “Foi suficiente no primeiro momento porque eles não estão indo pro EJA, agora claro se eles vão mais tarde vão precisar [...] de complemento” disse o professor P2. Em outro momento, o professor salienta que os alunos desse curso são direcionados a trabalhar com o ensino regular e não com as diferentes modalidades de ensino, como a EJA.

Entretanto, segundo a ementa da disciplina de Políticas Educacionais inserida no PPP, a disciplina deve abordar a questão da estrutura e do funcionamento da Educação Básica, da qual a modalidade EJA também faz parte. Segundo a ementa a disciplina deve abordar: “[...] políticas educacionais e legislação de ensino; estrutura e funcionamento da educação básica e do ensino superior; impasses e perspectivas das políticas atuais em relação à educação” (PPP IE1, p.55).

De acordo com os dados encontrados nos questionários dos alunos da Instituição, 08 deles, relataram que houve o contato com disciplinas que mencionavam a EJA, sendo as disciplinas: Didática e Políticas Educacionais. Apenas 04 alunos relataram que não tiveram contato com conteúdos que falassem

sobre EJA durante sua formação. Entretanto, quando indagados se estariam preparados para trabalhar na EJA depois de formados, 08 alunos dos 12 entrevistados responderam que não estavam preparados para essa função.

Diante do conjunto de falas e informações, evidencia-se que conteúdos sobre a EJA foram abordados de forma breve e superficial, ao ponto do próprio docente reconhecer que os alunos precisam de um complemento caso um dia atuem na EJA, pois só com a formação recebida na graduação não estarão preparados.

A respeito da segunda categoria “*Estágio Supervisionado na EJA*” as respostas no geral convergiram ao mesmo ponto. Nesta categoria apenas um professor disse não ter conhecimento quanto à prática de estágio supervisionado, os demais professores bem como o coordenador, responderam que a prática não ocorre na modalidade de ensino EJA. O fator mais incidente sobre o descrito foi que a Instituição, o curso, possui um próprio regulamento de estágio e este, segundo os entrevistados, visa o Ensino Fundamental e Médio regular, como diz C1: “Não, nem pode, segundo o nosso manual só no ensino regular”. Corroborando com a citação do coordenador, o professor P1 diz: “Não, porque eles, segundo o regulamento do estágio, eles tem que fazer estágio em educação regular, até porque no EJA é mais condensado [...]”.

No PPP consta na área dos estágios supervisionados, que esse será realizado baseado em outros parâmetros como no Regulamento Geral dos Estágios Curriculares desenvolvido pela própria universidade. O estágio também está embasado no Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, no Manual Informativo sobre o estágio curricular obrigatório e no Plano Geral de estágios.

Além do estágio não ser realizado nos centros de ensino da EJA, segundo um dos professores, não haveria tempo para desenvolvê-lo como diz o professor P1: “Eu acho que o tempo é muito curto [...]”; e quando questionado se essa prática seria interessante para o aluno, o mesmo respondeu:

[...] a gente nunca nem abriu pro EJA porque o próprio MEC fala pra gente de educação regular né, mas eu não sei se teria o tempo hábil pra isso, porque como é tudo muito condensado talvez ele preparasse o aluno sim pra uma área assim mais de educação em adultos, mas o maior público ainda não é esse, então talvez o nosso

aluno ficasse com defasagem para o lado regular onde as coisas têm que ser mais lentas adequadas à idade (P1).

Dessa forma, fica evidenciado em algumas falas que o estágio supervisionado na EJA está longe de ser discutido e implementado no curso investigado, não abrindo portas para o aluno vivenciar diferentes contextos e realidades, como o próprio PPP deste curso afirma:

Além disso, o aluno vivenciará no estágio “as reais condições de trabalho”, que muitas vezes não foram abordadas na teoria vista em sala de aula, fazendo com que a faculdade se pronuncie. Portanto, o estágio é considerado como um espaço de novas aprendizagens [...] sendo realizado na comunidade em geral, junto às escolas e outras instituições sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO IE1, p.68)

Segundo a ementa do estágio supervisionado de ciências e biologia, o mesmo deve ser realizado no Ensino Fundamental e Médio respectivamente, no entanto, não está especificado em qual modalidade de ensino. Portanto, segundo o PPP não haveria restrições ao campo da EJA. Analisando os documentos do curso que regulamentam o estágio supervisionado, segundo o Manual do Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, no campo de estágios encontramos: “Art. 10º- Os campos de estágio credenciados pela (...) serão: Escolas de Ensino Médio e Fundamental das redes pública e privada” (p.6). Em outro momento, no mesmo documento, encontramos que o estágio no Ensino Fundamental deve ser realizado em turmas do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio na disciplina de Biologia. Entretanto, não foi especificada qual modalidade do Ensino Fundamental e Médio.

Apesar dos próprios docentes mencionarem sobre a necessidade do conhecimento sobre a modalidade EJA, o aluno permanece limitado às experiências nas demais modalidades de ensino da Educação Básica.

A terceira categoria “*Estratégias para a implementação da EJA no curso*” teve apenas três citações, sendo dois professores e o coordenador do curso. Como não existem disciplinas específicas para EJA na grade curricular do curso como o próprio coordenador C1 aponta: “Especificamente para jovens e adultos não”, buscamos

junto aos entrevistados se a EJA poderia ter algum espaço na grade curricular para também ser trabalhada com os alunos.

Nas respostas, notamos que para os entrevistados não há necessidade em criar uma disciplina específica para EJA. Assim, o professor P2 diz: “Acredito que um módulo, uma disciplina especificamente não, como na pedagogia”. Então, as sugestões que os próprios docentes levantaram dizem respeito à criação de módulos, projetos de extensão ou curso complementar. O módulo nesse caso, segundo um dos professores, poderia ser ofertado durante um mês ou quinze dias, e a sugestão de conteúdo seria uma abordagem primeiramente sobre questões políticas, legislação, e depois a parte de metodologia de ensino, como trabalhar com esse público, quais suas especificidades. O professor ressaltou também que essas sugestões foram pensadas apenas no momento da nossa entrevista, mas como salientou outro professor, tais questões devem ser pensadas e bem planejadas para oferecer uma formação de qualidade aos alunos.

O coordenador relata que a carga horária do curso também se torna um empecilho, sendo muito pequena, afetando até mesmo as disciplinas da área da biologia. Assim, C1 diz: “2.800 horas a gente mal consegue dar o básico da biologia e mais as disciplinas da licenciatura. Pra você ter uma ideia o bacharel é 3.200 e a licenciatura 2.800 então não cabe”. O coordenador salienta que o PPP está passando por uma reformulação e o corpo docente responsável pela reformulação, está tentando aumentar a carga horária da licenciatura. Em contrapartida o coordenador ressalta que se a carga horária aumentar muito, o índice de matrículas irá diminuir:

Porque os alunos vão procurar justamente as universidades, faculdades que eles podem em menos tempo, então daí esse é o grande problema. Eu acho que é uma falha muito grande, acho que 2.800 horas não é adequado, não é o suficiente, é muito pouco para se trabalhar, porque além de todo básico da biologia ainda tem todas as disciplinas de ensino. Então eu acho que se fosse ampliada essa carga horária, eu acho até interessante sim, mas no momento em que a gente está com essa normativa do MEC que é meio complicado (C1).

Nessa fala “eu acho até interessante sim” o coordenador se refere à implantação da EJA no PPP do curso, achando de certa forma importante, mas

devido à carga horária e às condições que o curso apresenta, seria inviável para o momento.

Ora, aumentar a carga horária do curso para oferecer uma melhor qualidade de ensino e formação do aluno é possível, mas com a fala do coordenador, subentende-se que isso não ocorre, não porque não conseguem aumentar a carga horária, mas pela concorrência com outras faculdades. Além disso, um curso rápido interessa a muitos que estão à procura de uma rápida qualificação para o mercado de trabalho.

A quarta e última categoria referente a esta universidade diz respeito à “*Formação do docente do curso de Ciências Biológicas Licenciatura*”. Um dos nossos questionamentos em relação aos docentes e ao coordenador do curso, era quanto a sua formação, inicial e continuada. Dos três professores entrevistados apenas um não era formado em Ciências Biológicas Licenciatura, mas sim em três cursos de diferentes áreas, contendo várias especializações, algumas na área de ensino e Mestrado em História. Já os outros dois professores e o coordenador do curso apresentam a titulação em Ciências Biológicas Licenciatura, um professor com especialização na área educacional, o outro professor e o coordenador apresentam Mestrado na área de ciências.

Em relação à formação deles, foi instigado se os mesmos tiveram em sua graduação ou pós-graduação a abordagem sobre EJA. Apenas um professor, disse ter visto brevemente sobre o assunto em uma especialização, aonde o conteúdo era voltado para a área de legislação e política da EJA. Já nas suas graduações não houve contato com o assunto. Quando questionado se sentiu dificuldades ao trabalhar a EJA com os alunos da graduação o mesmo declara:

Posso dizer que, bom à primeira vez eu tive que buscar ler mais, uma informação melhor, mas hoje eu não tenho tanta dificuldade. Agora claro que existe a problemática de toda hora, as mudanças de nomenclatura, as mudanças de regras nessas políticas, então tem que estar se atualizando, buscando informação complementar todo momento (P2).

O mesmo professor considera importante que seus alunos recebam um embasamento sobre a EJA, pois não se sabe o campo de atuação que os espera

quando formados. Entretanto, através dos relatos evidencia-se que o mesmo faz uma abordagem superficial sobre a EJA para com os seus alunos.

Um segundo professor, declarou que a sua formação inicial não teve uma abordagem sobre a EJA e na formação continuada participou de um módulo sobre essa modalidade de ensino. Entretanto, como professor da graduação deparou-se com alunos vindos da EJA (em outro curso, porém na mesma Instituição) e sentiu algumas dificuldades em trabalhar o conteúdo proposto pelo curso. Dessa forma utilizou de alguns artifícios para suprir essa necessidade propondo aos alunos vindos da EJA o seguinte:

Aí foi bastante conversado porque eles são bastante inseguros, então eu coloquei a estratégia de conversar e ir tirando dúvidas. Por exemplo, eu passava uma atividade e no momento que eles se sentissem inseguros eles vinham até a mim e eu indicava livros, mostrava alguns sites, alguma coisa pra eles estarem trabalhando pra auxiliar no decorrer do conteúdo deles (P3).

Podemos observar que na disciplina ministrada pelo professor investigado, a situação buscou ser contornada através de várias pesquisas, contribuindo para a formação desses alunos.

Para finalizar, o professor P1 declarou que não teve abordagem da EJA em nenhum momento de sua formação, tanto a inicial como a continuada e ressalta que a princípio não sabe se a formação foi falha, pois nunca trabalhou com esse público e também nunca abordou sobre o assunto em sala de aula para os seus licenciandos.

Percebemos, assim, que os professores do curso em questão não receberam uma formação inicial que abordasse a EJA, exceto, em alguns cursos de formação continuada que promoveram uma breve abordagem.

Evidencia-se através dos dados apresentados, que a universidade faz uma abordagem superficial sobre o contexto da EJA, não capacitando os seus alunos para o trabalho com jovens e adultos, como os mesmos relataram. Os motivos para isso podem ser variados, entre eles, a própria formação dos docentes que não contemplou a EJA, bem como o restrito campo de estágio e a pouca carga horária destinada às disciplinas de licenciatura, enfatizando somente o Ensino Fundamental e Médio considerado regular.

4.3- Instituição de Ensino Superior Privada 02 – (I2)

Na segunda Instituição (I2), entrevistamos o coordenador representado por C2 e os dois professores da área de ensino representados pelo símbolo P4 e P5. No último semestre haviam 16 alunos matriculados, no entanto, somente 14 estavam presentes e participaram da pesquisa, os mesmos foram identificados por A13 até A26. O curso da I2 possui a duração mínima de sete semestres e no máximo quatorze e é disponibilizado no período noturno. A seguir serão descritos os dados que se encontram no quadro 02.

QUADRO 02 – PERCEPÇÕES DA IES 2

Categorias	Citações relevantes
1-Abordagem da EJA no curso de Ciências Biológicas Licenciatura	<i>“[...] pra adulto tipo CEEBJA (...) acho que não tem essa distinção” (C2); “[...] trabalha a questão do como trabalhar com jovens e adultos que é diferente de trabalhar com o ensino normal, regular” (P5); “Não. Apenas comentário sobre o EJA” (A14); “Sim, políticas educacionais, porém foi abordado pouco sobre o assunto no máximo 2h aula” (A25);</i>
2-Estágio Supervisionado na EJA	<i>“[...] o EJA também entra” (C2); “[...] não são muitos que fazem, mas principalmente os que têm necessidade de fazer estágio à noite” (P5);</i>
3-Estratégias para implementação da EJA no curso	<i>“Acredito que sim, porque deve ser diferente” (C2); “[...] bem interessante porque é um público que vem crescendo” (P4); “[...] a gente consegue dar conta desse assunto dentro dessa disciplina sem ter uma específica só para EJA” (P5);</i>
4-Formação do docente do curso de Ciências Biológicas Licenciatura	<i>“Biólogo bacharel, Doutor em Biologia celular e molecular” (C2); “Biólogo bacharel, Mestre em Saúde e Meio ambiente” (P4); “Biólogo licenciado e bacharelado, Mestre em Educação” (P5);</i>

Fonte: Instituição 2, 2012.

Em relação ao quadro 02, analisando a primeira categoria “*Abordagem da EJA no curso de Ciências Biológicas Licenciatura*”, para o coordenador C2 não há uma disciplina específica sobre a EJA no curso, mas o tema está disseminado nas disciplinas:

E: E no PPP existem disciplinas voltadas especificamente para Educação de Jovens e Adultos, que você tenha conhecimento?

C2: Separado? Jovens e Adultos? Não, porque ele tem formação para ensino fundamental e ensino médio, mas não assim, por exemplo, pra adulto tipo CEEBJA, acho que não tem essa distinção.

E: Está junto nas disciplinas?

C2: Exato.

O professor P4 que trabalha com a disciplina de seminários e monografia relatou não abordar sobre EJA em suas aulas e que poucos alunos trabalham nessa área de ensino. O professor P4 disse: “[...] eu tive semestre passado dois alunos que trabalharam com o ensino médio, mas não especificamente abordando os jovens e adultos [...]”.

O professor P5, por outro lado, afirmou que trabalha com a EJA em sala de aula, abordando em vários momentos a parte de legislação e didática referente à modalidade. O professor relatou que:

[...] até uma das primeiras disciplinas que eu trabalho dentro de Ciências Biológicas é das Políticas Educacionais e Políticas Educacionais a LDB tem um capítulo específico sobre a Educação de Jovens e Adultos. [...] então a gente entende o processo educacional dentro da legislação e depois dentro lá na disciplina de Estágio Supervisionado aí trabalha a questão do como trabalhar com jovens e adultos que é diferente de trabalhar com o ensino normal, regular (P2).

Ou seja, o professor aponta várias disciplinas em que ele trabalha o assunto EJA com os seus alunos. O mesmo deixou claro na entrevista que, sempre busca ressaltar aos futuros professores como é a política educacional para EJA e como devem ser trabalhados os conteúdos relacionados ao cotidiano dos alunos dessa modalidade de ensino.

Em relação aos alunos, os 14 respondentes declararam que não consideram que o ensino sobre EJA tenha sido trabalhado em sala de aula de forma efetiva, alguns alunos relataram que a abordagem foi de forma superficial. Entre as justificativas apareceram as seguintes respostas:

Não. Acho que uma única vez foi comentado superficialmente sobre o EJA (A13);

Não. Apenas comentário sobre o EJA (A14);

Não, na verdade foi apenas uma matéria (A15);

Não. Apenas conhecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio (A23).

Sim, políticas educacionais, porém foi abordado pouco sobre o assunto no máximo 2h aula (A25).

Muito pouco, acho que foi comentado em apenas uma aula (A26).

Quando perguntado aos 14 alunos se estariam preparados para atuar na EJA como professores, 06 alunos responderam que sim, dentre eles alunos que estagiaram na EJA. Os demais 08 alunos, disseram não estar preparados para trabalhar com a modalidade.

Analisando a fala dos alunos e professores, podemos constatar que a EJA foi abordada em sala de aula, entretanto de forma superficial, não o suficiente, sendo para a maioria dos alunos desconsiderada. Vindo ao encontro destas respostas está a resposta do coordenador do curso que afirma não ter uma disciplina específica sobre EJA no curso, mas está diluída nas disciplinas.

Em relação ao PPP, um dos eixos centrais do curso está relacionado à Licenciatura onde,

[...] são abordadas as questões referentes aos fundamentos da educação e da prática pedagógica, garantindo uma visão geral e dos processos formativos dos acadêmicos, enfatizando a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino de Biologia, no nível médio (PPP IE2, p.29).

De acordo com o PPP o profissional formado deve estar preparado para as diversas situações encontradas no Ensino Básico, diversos lugares e condições sociais. Ou seja, isso nos permitiria deduzir, então, que também seria para a EJA.

Em relação à segunda categoria “*Estágio Supervisionado na EJA*” o coordenador do curso relatou que o estágio supervisionado pode ser desenvolvido

em qualquer nível de ensino, podendo ser realizado na EJA. Entretanto, o estágio nessa modalidade não é considerado obrigatório como o próprio coordenador C2 disse: “Não é obrigatório não, porque ele pode escolher entre Ensino Fundamental e Médio, a idade qualquer, então o EJA também entra”.

De acordo com as informações obtidas do PPP, não existem restrições quanto ao local de estágio “São considerados campos de estágio as entidades de direito privado, os órgãos da administração pública, as instituições de ensino e a comunidade em geral [...]” (PPP IE2, p.71). Sendo assim, o estágio supervisionado pode ocorrer em qualquer instituição de ensino, desde que a mesma aceite as condições traçadas pela universidade.

Para os professores P4 e P5 o estágio supervisionado pode ser realizado na EJA sem qualquer restrição. Segundo o professor P5, o estágio é caracterizado em três etapas sendo a primeira etapa somente a observação em sala de aula tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, segunda etapa a regência no Ensino Fundamental e por último, a etapa no Ensino Médio, podendo as etapas ser realizadas na EJA.

No entanto, o professor P5 relatou que: “[...] não são muitos que fazem, mas principalmente os que têm necessidade de fazer estágio à noite, procuram então algumas escolas que oferecem EJA [...]”. Dessa forma, podemos deduzir que o aluno da I2 tem a oportunidade em trabalhar com o público EJA e descobrir durante esse percurso as especificidades da modalidade e sua realidade, ainda que a formação prévia seja superficial.

Quanto aos alunos, 02 dos 14 respondentes manifestaram em suas respostas que atuaram na EJA durante o estágio. O aluno A26 relatou: “[...] o meu estágio foi realizado com EJA e gostei muito da experiência apesar de pouco tempo para todo o conteúdo [...]”; e o aluno A17 disse: “[...] eu tive em sala de aula com estes alunos e percebi que o modo de trabalho com eles é bem diferente comparado com o ensino normal”. Observa-se nas falas como foi importante e válida a realização do estágio na EJA, sendo um momento em que os futuros professores conheceram outra modalidade de ensino, mantiveram contato com um público que possui suas particularidades e com estrutura metodológica diferente do ensino Fundamental e Médio regular. O professor P5 ainda ressaltou que na disciplina de estágio

supervisionado os alunos que ministram aulas na EJA aprendem a fazer o planejamento dessa modalidade de ensino e conclui dizendo que: “[...] Aqueles que já fizeram estágio no EJA gostaram muito porque é uma prática diferente [...]” (P5).

Na terceira categoria *“Estratégias para a implementação da EJA no curso”* como dito anteriormente, para o coordenador do curso a EJA encontra-se dispersa nas disciplinas, não havendo uma disciplina específica. No entanto, o mesmo considera que seria interessante se essa modalidade de ensino estivesse prevista no PPP, afirmando C2: “Acredito que sim, porque deve ser diferente, a forma de lidar, é uma ideia”. O mesmo sugere que poderia ser oferecida uma carga horária para EJA dentro da disciplina do Estágio Supervisionado, já que o PPP não possui restrições quanto ao estágio em diferentes modalidades do ensino básico.

Para um dos professores, seria interessante a implantação de uma disciplina no curso, visto que é um público com suas particularidades, o professor P4 diz: “Olha, eu acho que seria interessante, bem interessante porque é um público que vem crescendo né, eles não conseguiram estudar antes e agora eles vem pra recuperar esse tempo perdido”. O mesmo professor salienta que muitos alunos da I2 provém da EJA e que eles possuem defasagens em relação aos conteúdos científicos, sendo um dos motivos o tempo de formação na EJA. Dessa forma, considera importante que os alunos futuros professores tenham contato com esse modelo diferencial de educação.

Já o outro professor que declarou trabalhar a EJA com seus alunos, acredita que não há necessidade de estar inserindo uma disciplina específica para EJA dentro do curso. O professor P5 afirmou: “Dentro das grades curriculares especificamente sobre EJA acho que não, dentro da nossa carga horária acho que não há necessidade, pelo fato que nós temos a disciplina de estágio [...]”. Segundo o professor, a disciplina de Estágio Supervisionado disponibiliza uma carga horária consideravelmente apropriada podendo ocorrer à inclusão da EJA.

Na última categoria buscou-se informações junto ao coordenador e professores sobre a *“Formação do docente do curso de Ciências Biológicas Licenciatura”*. Os três profissionais entrevistados são formados em Ciências Biológicas, sendo um dos professores formado em licenciatura plena e bacharelado

com Mestrado em Educação e os demais professores possuem a formação de bacharéis em biologia tendo Mestrado e Doutorado nessa área.

Ao longo da entrevista os profissionais foram indagados quanto à própria formação e esta em relação à EJA. Um dos professores relatou que em sua formação inicial e continuada não houve abordagem sobre a EJA,

Não porque a minha graduação foi bacharelado e na pós também foi bem aplicado pra área de meio ambiente e a outra foi na área de ciências morfofisiológicas [...] e no mestrado também não, nós tivemos disciplinas de educação, mas, não foi voltada para Educação de Jovens e Adultos, foi para educação superior (P4).

Já o professor P5, disse que, um dos motivos de trabalhar a EJA em sala de aula se deve principalmente ao fato da sua própria graduação não ter contemplado a modalidade. Quando o mesmo foi chamado para atuar nas salas de aula da EJA, sentiu diversas dificuldades as quais foram superadas com a aquisição da experiência. O professor P5 apontou: “Então essa experiência me ajudou muito a dar essa trabalhada com os acadêmicos, com o EJA tem que ser diferente é outra maneira de trabalhar”. O professor declarou ainda que no mestrado em Educação alguns pontos foram abordados superficialmente, P5 disse: “[...] no mestrado sim né um pouco de todas as áreas”.

O professor P5 salientou que, o fato do curso de graduação não o ter preparado para atuação com a EJA gerou algumas dificuldades quando o mesmo trabalhou com essa modalidade considerando assim, que sua formação foi falha nesse sentido. O mesmo justifica: “O que mais me ajudou hoje eu conseguir falar de uma forma diferente sobre o EJA foi à minha prática e não que eu tive como formação” (P5).

Sendo assim, observamos que os professores bem como o coordenador do curso, não foram preparados em suas formações para atuar na EJA ou abordar tal tema em sala de aula.

Em linhas gerais, a I2 aqui analisada, demonstra que aborda sobre a EJA em determinadas disciplinas, mas não de forma suficiente que prepare o futuro professor a trabalhar com essa modalidade de ensino. Um fato considerado importante ocorre na disciplina de estágio, em que o mesmo é disponibilizado na

modalidade de ensino EJA, dando essa oportunidade ao acadêmico. Entretanto, essa questão nos leva a refletir sob outro aspecto na fala dos alunos, onde relataram que não há um preparo efetivo para este campo de trabalho. Dessa forma, seria interessante que a I2 refletisse sobre uma abordagem mais concreta e eficaz sobre o assunto já que o estágio pode ser realizado nesse campo de ensino.

4.4- Instituição de Ensino Superior Pública 03 – (I3)

Sobre as análises da I3, nesta também entrevistamos o coordenador do curso, bem como dois professores, um da área do ensino de biologia e o outro que trabalha com as disciplinas educacionais voltadas para a licenciatura. Os mesmos estão identificados como C3, P6 e P7 respectivamente. O curso dessa universidade ocorre no período integral e possui durabilidade de oito semestres. A primeira turma iniciou o ano letivo em março de 2011, portanto, os alunos respondentes estavam no terceiro semestre do curso do total de 08 semestres. Dos 09 alunos matriculados nesse período, 08 estavam presentes e participaram respondendo aos questionários. Os alunos estão identificados do A27 ao A34. A seguir o quadro 03 com as informações e respectivas descrições.

QUADRO 03 - PERCEPÇÕES DA IES 3

Categorias	Citações relevantes
1 – Abordagem da EJA no curso de Ciências Biológicas Licenciatura	<p><i>“[...] pelo que eu lembro do PPP antigo, não lembro de ter visto isso não” (C3);</i> <i>“[...] a ideia de ensino para jovens e adultos não foi abordada não” (P6);</i> <i>“[...] eu abordei muita a questão da Educação de Jovens e Adultos” (P7);</i> <i>“[...] foi comentado em algumas aulas” (A30);</i> <i>“[...] este é um tema constante que temos em disciplinas ditas pedagógicas” (A31);</i></p>
2 – Estágio Supervisionado na EJA	<p><i>“[...] não vejo nenhum problema dos alunos fazerem estágio no EJA” (C3);</i> <i>“Eu não conheço, porque eu comecei agora em julho” (P6);</i> <i>“[...] eu acho que é uma boa proposta pra gente colocar lá quando a gente for fazer</i></p>

	<i>dentro do Projeto Político Pedagógico” (P7);</i>
3 – Estratégias para implementação da EJA no curso	<i>“Eu acho pertinente sim porque é nossa realidade” (C3); “[...] uma aula a parte sobre essas diferentes modalidades de ensino” (P6); “[...] de que a gente faça com que esse aluno tenha o conhecimento do que é a lei Educação de Jovens e Adultos” (P7);</i>
4 – Formação do docente do curso de Ciências Biológicas Licenciatura	Licenciado em Química, Pós-doutor em Planejamento energético (C3); Biólogo bacharel, Doutor em Biologia celular e molecular (P6); Pedagogo, Doutor em Educação (P7);

Fonte: Instituição 3, 2012.

Na primeira categoria tivemos o coordenador do curso, que relatou não ter visto sobre o assunto no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. O mesmo disse que o PPP do curso estava passando por um estágio de reformulação. O coordenador C3 disse: “[...] pelo que eu lembro do PPP antigo, não lembro de ter visto isso não, na verdade em relação ao novo a gente está seguindo as normas, o padrão do MEC [...]”.

O professor P6 da área de ensino de biologia mencionou que não trabalha a sua disciplina voltada para a EJA especificamente, mas trabalha a questão de fazer experimentos em salas de aula tanto para crianças como jovens e adultos:

Então o que nós fizemos, montamos um banco de experimentos que se chama Experimentoteca para aulas experimentais de ensino de biologia, que tanto pode ser aplicado para crianças, como jovens e adultos, mas, a ideia de ensino para jovens e adultos não foi abordada não, o foco era como criar ambientes na sala de aula mesmo, sem laboratório que pudessem ser realizadas aulas práticas [...] (P6).

O professor P6 também salientou que o curso estava apenas começando e dessa forma percebia que os alunos precisavam em um primeiro momento de uma base teórica biológica e posteriormente a base educacional e pedagógica para atuar em sala de aula:

[...] o que eu vejo assim nesse momento no início do semestre, no início da formação deles o foco deles é adquirir conhecimento e

viabilidades do ensino. Então, como essas variações que é o ensino de criança, de jovens e adultos talvez eles vissem isso um pouco mais adiante nas formações específicas da área de pedagogia, porque eu trabalho com eles a questão mais de ciências e biologia exata então essa amplitude de abordagem teria que ser trabalhada em outra disciplina [...] (P6).

O mesmo declarou reconhecer que as crianças e adultos pertencem a modalidades de ensino diferente, no entanto não sabe como ensinar a prática pedagógica de cada uma delas, "(...) existe diferenças na hora de você ensinar uma criança, a linguagem é outra, totalmente diferente, as motivações são outras do adulto, mas como é a forma exata de ensinar isso eu não sei". Dessa forma, o professor deixa claro que não trabalha sua disciplina envolvendo questões de práticas pedagógicas, mas como disse, o enfoque da aula é voltado para a prática e cientificidade biológica.

O professor P7, diz ter abordado em suas disciplinas educacionais sobre a EJA: "E eu abordei muita a questão da Educação de Jovens e Adultos quando nós trabalhamos o módulo de gestão escolar". Salienta também, que trabalhou a parte legislativa da EJA, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O professor relatou que "Inclusive aqui na I3 foi planejado que nos tornássemos o centro de referência da Educação de Jovens e Adultos, o centro histórico de referência de jovens e adultos aqui da região" (P7). Havia um planejamento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para que isso fosse concretizado, por isso, discutiu-se muito com os alunos sobre a modalidade EJA, no entanto, o planejamento não foi executado.

Em relação aos alunos, os oito respondentes salientaram que a EJA foi abordada dentro de uma disciplina educacional, entretanto, de forma superficial. Um dos alunos, identificado como A30 destacou: "Bem, foi comentado em algumas aulas, citados como exemplo". Outro aluno respondeu que o assunto não é tratado em uma disciplina específica, A33 diz: "Não era específica. Visão superficial". O aluno A31 disse: "[...] este é um tema constante que temos em disciplinas ditas pedagógicas". Evidencia-se a partir dos dados que alguns alunos não consideraram que o assunto tenha sido trabalhado e discutido de forma efetiva, mas em breves comentários, como aponta o aluno A29: "Em uma disciplina denominada Fundamentos da Educação. Poderia dizer que foi mais 'comentada'".

Quando perguntado se os mesmos se consideram aptos a trabalhar com a EJA, 04 deles responderam que não e 04 responderam que sim, entretanto um dos alunos que afirmou estar preparado salientou: “Sim, por experiências anteriores” (A31), o que nos leva a pensar que esse contato não tenha sido estabelecido dentro do curso, mas em vivências fora dele.

Em relação à segunda categoria “*Estágio Supervisionado na EJA*” o coordenador do curso manifestou-se dizendo que estava há pouco tempo na coordenação e não tinha conhecimento quanto a alguma restrição em desenvolver o estágio na EJA. C3 declarou que: “[...] não sei te responder isso agora, como são as normas, mas se por acaso as normas do MEC não falarem nada que não pode trabalhar em EJA eu acho que não vejo nenhum problema dos alunos fazerem estágio no EJA”. Segundo o PPP do curso o estágio supervisionado é uma “Atividade docente em uma perspectiva interdisciplinar em escolas da comunidade.” (PPP, IE3, p. 39). Portanto, de acordo com o documento não existe restrição quanto ao local de realização do estágio.

O professor P6 disse não ter conhecimento sobre o assunto “Eu não conheço, porque eu comecei agora em julho, e eu dou aula pra os que estão no primeiro, segundo semestre no início do curso, então teremos estágio no sétimo e oitavo”. Já o professor P7 ressaltou que estão reformulando o PPP do curso e que seria interessante implantar no documento uma carga horária de estágio na EJA “[...] eu ainda não havia pensado no que você acabou de dizer [...] eu acho que é uma boa proposta pra gente colocar lá quando a gente for fazer, dentro do Projeto Político Pedagógico [...]”.

Como nenhuma turma havia chegado ainda no estágio supervisionado, essa questão não estava muito clara ou estava distante para o coordenador e docentes.

Observando a terceira categoria “*Estratégias para a implementação da EJA no curso*” o coordenador declarou que considera importante que essa modalidade de ensino esteja prevista no PPP do curso, segundo C3: “Eu acho pertinente sim porque é nossa realidade [...]”. Como o PPP estava em processo de reformulação, o coordenador destacou que o assunto EJA seria interessante se discutido entre os docentes e também cogitou a hipótese de implantar uma disciplina específica para a modalidade de ensino.

Analisando o PPP da I3, percebemos que a grade curricular do curso apresenta 240 horas para as Atividades Acadêmicas Complementares das quais, 180 horas devem ser desenvolvidas através da participação de disciplinas eletivas. Inseridas nas disciplinas eletivas encontramos uma disciplina intitulada “Educação de adultos no Brasil: história e política”, com uma carga horária de 60 horas. Segundo a ementa disciplinar, alguns conteúdos ensinados estão relacionados à história e a política e algumas concepções sobre a educação enfatizando os adultos. Evidenciamos então, que há uma possibilidade dessa disciplina vir a ser trabalhada dentro do curso e assim estar abordando com os futuros professores alguns aspectos sobre a modalidade de ensino. No entanto, como observado na ementa, a probabilidade da disciplina trabalhar aspectos metodológicos e práticos para uma possível atuação na EJA é baixa.

Para o professor P6, seria oportuno realizar “[...] uma aula a parte sobre essas diferentes modalidades de ensino, bem adequado, mesmo as oficinas que a gente faz que é de fundamentos de biologia”. Supõe-se de acordo com o discurso do docente, que seria uma breve abordagem sobre tal modalidade de ensino na sua disciplina.

Segundo o professor P7:

Acho, acho sim. Porque quando a gente começa a trabalhar, quando você vai fazer o curso de licenciatura antes de você enveredar pela docência, você imagina que vai trabalhar no ensino regular, só. E hoje, as perspectivas, as oportunidades são grandes e o professor quando ele vai para o mercado de trabalho ele vai trabalhar naquilo que é ofertado então eu acho que a universidade tem por obrigação nesse momento em que a EJA está sendo difundida e está com uma nova proposta, uma nova perspectiva de formação de que a gente faça com que esse aluno tenha o conhecimento do que é a lei Educação de Jovens e Adultos (P7).

Por considerar a modalidade EJA muito importante para a formação dos futuros professores, além do docente fazer abordagens sobre o assunto em sala de aula, este afirma também que o aluno deve conhecer sobre essa modalidade e ser preparado para as diversas situações do cotidiano escolar brasileiro.

A última categoria, sobre a “*Formação do docente do curso de Ciências Biológicas Licenciatura*” teve três menções, sendo um do coordenador e as outras duas dos professores.

O coordenador do curso possui graduação em Química Licenciatura plena e pós-doutorado nessa área. O professor P6 possui graduação em Ciências Biológicas Bacharelado e doutorado na área de genética. Já o professor P7 possui graduação em Pedagogia com doutorado em Educação.

Em relação à formação dos professores voltada para a EJA, o professor P6 disse que não teve uma abordagem sobre a EJA na graduação e na pós-graduação pelo fato do curso ser bacharelado. Já o professor P7, formado em Pedagogia, respondeu que teve a abordagem da EJA ao longo de sua trajetória acadêmica, inclusive ajudou na construção de materiais pedagógicos para EJA, palestras e na elaboração de concursos que ofereciam vagas para o curso de formação de professores para EJA. Segundo o professor P7, tudo isso foi realizado em parceria entre Universidade na qual estava e o governo Estadual.

Concluindo esta parte, observamos que um dos professores não aborda a EJA em sala de aula e também não possui preparação para isso. Já o outro professor, diz abordar a EJA em sala de aula e ressalta sua experiência e vivência com a modalidade de ensino. De fato, quando se têm uma formação em conhecimento sobre o assunto, sobre o programa EJA e suas especificidades, torna-se mais fácil falar do assunto em sala de aula e proporcionar aulas diferenciadas sobre EJA.

Outra questão a ser ressaltada é que segundo os entrevistados, o PPP está sendo reformulado por estar apresentando algumas falhas, gerando alguns conflitos de conhecimentos. O fato de não haver uma turma formada, que tenha percorrido por todas as etapas do curso, também torna difícil a construção de respostas concretas, como, por exemplo, a realização do estágio supervisionado. De fato, o que pode ser observado é que a EJA é tratada de uma maneira superficial, entretanto o coordenador e os docentes reconhecem a importância do estudo da EJA e assim deixam evidenciado que buscarão integrá-lo na reformulação do novo PPP.

4.5- Instituição de Ensino Superior Pública 04 – (I4)

Analisando a última Instituição, a mesma possui o curso de Ciências Biológicas Licenciatura plena que têm a duração de 10 semestres e ocorre no período noturno. Nessa pesquisa foram entrevistados o coordenador do curso representado pelo símbolo C4, e mais cinco professores das disciplinas de licenciatura, sendo representados pelos símbolos P8, P9, P10, P11 e P12. Os questionários foram aplicados para os alunos que se encontravam no último período do curso, sendo 33 o total de alunos, entretanto somente 21 alunos estavam presentes no dia, ficando representados de A35 até A55. A seguir o quadro 04 e as descrições das categorias.

QUADRO 04 – PERCEPÇÕES DA IES 4

Categorias	Citações relevantes
1-Abordagem da EJA no curso de Ciências Biológicas Licenciatura	<p><i>“[...] que me consta não há nenhuma disciplina direcionada para a Educação de Jovens e Adultos.” (C4);</i></p> <p><i>“[...] quando eu falo para os meus alunos eu também acho que estou contemplando” (P8);</i></p> <p><i>“[...] eu não trabalhei especificamente com isso nas minhas disciplinas” (P9);</i></p> <p><i>“[...] bem pontual” P(11);</i></p> <p><i>“[...] eu não faço uma abordagem específica” (P12);</i></p>
2-Estágio Supervisionado na EJA	<p><i>“[...] nada em excepcionalidade a esse aspecto de jovens e adultos” (C4);</i></p> <p><i>“Teria, embora muita resistência de alguns colegas professores” (P8);</i></p> <p><i>“[...] teria que ter uma conversa pra ser uma coisa pequena, eu também não sei até aonde vale a pena, então teria que pensar” (P9);</i></p> <p><i>“[...] eu acho que o aluno que faz estágio, ele poderia ter a oportunidade de fazer em diferentes níveis” (P10);</i></p> <p><i>“Ah o estágio supervisionado especificamente não” (P11);</i></p>
3-Estratégias de implementação da EJA no curso	<p><i>“Olha, isso é matéria de características especiais, e eu imagino que não caberia impor né a toda a clientela” (C4);</i></p> <p><i>“Eu penso assim que ela poderia ter mais enfoque não só na Teoria e Prática, mas em outras disciplinas, por exemplo, o</i></p>

	<i>estágio supervisionado” (P10); “[...] na verdade precisaria ampliar dentro da ementa das disciplinas específicas, abordagem de pessoas diferentes” (P12);</i>
4-Formação do docente do curso de Ciências Biológicas Licenciatura	<i>“Biólogo, Pós Doutor em Zoologia” (C4); “Biólogo, Doutor em Educação em Ciências” (P8); “Biólogo, Doutor em Educação para ciências” (P9); “Biólogo, Mestre em Educação em Ciências e Matemática” (P10); “Biólogo, Mestre em Educação” (P11); “Biólogo, Doutor em Fisiologia” (P12);</i>

Fonte: Instituição 4, 2012.

A primeira categoria *“Abordagem da EJA no curso de Ciências Biológicas Licenciatura”* foi mencionada em vários momentos, envolvendo todos os participantes da amostra.

Quando entrevistado, o coordenador do curso relatou que segundo o seu conhecimento não existe disciplina específica sobre EJA no PPP do curso, o coordenador C4 disse: “[...] que me consta não há nenhuma disciplina direcionada para a Educação de Jovens e Adultos.” O mesmo salienta:

Existem algumas disciplinas que passam por isso que abordam, como Saúde do Escolar, voltado pra licenciatura né, eles fazem alguma abordagem na Saúde do Escolar, às pessoas especiais em libras que tem aí como uma obrigação também nos PPPs a parte de Diretrizes, mas especificamente para Educação de Jovens e Adultos eu nesse momento desconheço e eu creio que pela pouca folhada que dei não existe nada “registrado” (C4).

Observa-se, portanto, que para o coordenador existem disciplinas no curso que podem estar realizando essa abordagem. O mesmo ressalta que não existe no seu conhecimento uma obrigação por parte legislativa do MEC que obrigue o PPP do curso a fazer tal abordagem.

Vindo ao encontro da fala do coordenador, observa-se no PPP do curso e nas suas ementas disciplinares, que as disciplinas que poderiam abordar a EJA são a Teoria e Prática de Ensino de Ciências e Biologia I e II, onde cada uma possui 34

horas para a parte teórica e as demais 34 horas para parte prática. Na ementa da disciplina de Teoria e Prática de Ensino de Ciências e Biologia I consta:

Pesquisa em educação em ciências e principais linhas de investigação nessa área. Discutir o ambiente escolar, suas principais problemáticas e as modalidades de ensino. Desafios para superação dos problemas detectados no campo do ensino de ciências e biologia. Reconhecimento da estrutura escolar e elaboração de projetos investigativos (PPP IE4, p.24).

De acordo com o PPP, existe no terceiro ano do curso a disciplina de Teoria e Prática de Ensino de Ciências e Biologia II, abordando com maior ênfase a parte de projetos e práticas nas escolas. No entanto, em nenhum momento deixa explícito qual a modalidade em que as práticas devem ser desenvolvidas.

O professor P8 relatou que no curso investigado, a modalidade de ensino está presente em todas as suas abordagens. Quando este menciona sobre o Ensino Fundamental ou Médio, não está somente se referindo ao ensino regular, mas implicitamente está abordando também as demais modalidades de ensino, inclusive a EJA. Dessa forma o professor P8 diz: “[...] quando eu falo para os meus alunos eu também acho que estou contemplando”. O mesmo relatou que quando trabalhava com a disciplina de Teoria e Prática de ensino de Ciências e Biologia, abordava sobre o programa EJA, seus objetivos, finalidades, o seu público e demais especificidades. Mas hoje, o mesmo já não faz essa distinção dentro da sala de aula, pois compreende que falando de uma maneira geral, está contemplando todas as modalidades. Segundo o professor, as práticas metodológicas, a didática, os modelos didáticos podem ser aplicados em todos os níveis da Educação Básica, incluindo a EJA, só é preciso adaptar-se conforme o nível de ensino.

Ao entrevistar o professor P9, o mesmo declarou que não aborda sobre EJA em suas disciplinas apesar de reconhecer que essa modalidade apresenta particularidades, “[...] eu não trabalhei especificamente com isso nas minhas disciplinas”. Entretanto o mesmo salientou que:

Eu não trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos e acho que isso não vinha sendo trabalhado em nenhum aspecto aqui dentro da universidade. Mas, a gente discutiu um pouco essa questão dos diferentes conteúdos pra contemplar a diversidade que tem atuação e a gente decidiu isso em reunião diária esse ano, no começo do ano

com os professores que dão aula no curso de licenciatura aqui da biologia para estar contemplando essas diferentes especificidades (P9).

O fato que se destacou na fala do professor P9, diz respeito à reunião que os docentes realizaram no início do ano de 2012 para verificar quais conteúdos estavam sendo trabalhados em sala de aula, se estavam utilizando dos mesmos livros, da mesma abordagem. Dessa forma, os professores puderam organizar um cronograma e a partir dos conteúdos da ementa organizar a própria aula, buscando tratar dos conteúdos propostos sem intervir na disciplina do outro professor.

O professor P10 era professor colaborador² da I4 e o mesmo relatou que quando assumiu a disciplina de Teoria e Prática de Ensino de Ciências e Biologia, no ano de 2011, os planos de ensino já haviam sido elaborados por outro professor, o qual estava responsável pela disciplina, dessa forma, não conseguiu alterar a organização e o cronograma já estabelecidos. Assim sendo, não abordou a questão da EJA no ano de 2011. Entretanto, no ano de 2012, o professor P10 assumiu a mesma disciplina já no início do ano letivo, ficando responsável pela elaboração dos planos de ensino e organização do cronograma da disciplina que possui carga horária de 68 horas. Assim, o professor afirmou que até o momento da entrevista ainda não havia trabalhado sobre a educação formal da qual a modalidade EJA faz parte, mas, estava prevista para ocorrer em seguida, de acordo com a ementa e os conteúdos já estabelecidos. O professor P10 destacou:

Esse ano como fui eu que fiz o plano de ensino eu tentei conversar com os professores da área pra ver realmente qual é o enfoque a ser dado na disciplina e aí eles falaram essa questão de abordar os diferentes níveis de ensino na parte de ensino formal e não formal (P10).

O professor P10 relatou ainda, que a disciplina é dividida em duas partes: prática e teórica. A parte prática corresponde em desenvolver um projeto e aplica-lo em uma escola de ensino básico. Dessa forma, o professor P10 tentou distribuir para cada grupo um nível de ensino. Entretanto, nenhum grupo escolheu a modalidade EJA. Entre os motivos estava, a disponibilidade de transporte até o local

² Professor contratado através do Processo Seletivo Simplificado (PSS) válido por dois anos.

devido a maior parte dos alunos se deslocar de outras cidades e assim ficaria complicado a localização dentro da cidade e a disponibilidade de horários que a própria escola fornece devido ao fato da maioria trabalhar no diurno. No entanto, sabemos que a EJA também é disponibilizada no período noturno.

Já a parte teórica o professor P10 ainda não havia ministrado, tornando-se difícil falar o que abordaria com os alunos, P10 disse:

[...] a princípio quando trabalho uma coisa que eu nunca dei, nunca fiz, eu procuro ajuda de alguém que já tenha feito isso, que saiba mais sobre isso e uma das coisas da disciplina de teoria e prática é que ela dá abertura pra gente chamar pessoas que vivenciam isso (P10).

Então, uma das estratégias seria levar algum professor, ou coordenador pedagógico da EJA para dar uma aula aos alunos e conversar brevemente como é o trabalho nessa modalidade de ensino. O professor P10 também enfatizou que abordaria os objetivos da EJA, quem é o seu público, os financiamentos do programa, como a EJA é oferecida, os módulos disciplinares entre outras características.

O professor P11, o qual trabalhou com a disciplina de Teoria e Prática de ensino de Ciências e Biologia, salientou que na época em que ministrou as aulas, fez alguma abordagem sobre a EJA em sua fala aos alunos, porém de forma superficial. O professor P11 disse: “Quando eu trabalhei a Teoria e Prática, tem um tópico lá que é Ensino Formal né, Ensino Formal nessa disciplina aí acaba abordando alguma coisa assim, mas também bem pontual”. Tal professor ainda salientou que foi uma aula breve, na qual falou mais sobre quem participava do programa EJA. Disse também, que havia muito conteúdo para pouco tempo, pois precisava trabalhar todas as modalidades do Ensino Formal e Não formal, não havendo muito tempo para especificar cada um, por isso as aulas eram curtas e superficiais. O professor P11 disse: “[...] então tem que dar aquela pincelada eu penso, pra a partir dali o licenciando saber o que é e de que forma que ele pode procurar aprofundamento então em relação a isso”.

O professor P12 salientou que no curso investigado, na sua disciplina, não aborda sobre a EJA, o mesmo diz:

É talvez é uma coisa que a gente acabe falhando né, não para pra pensar, de preparar o aluno também pro EJA né, a gente acaba preparando sempre pro ensino regular que é o que mais acontece pra eles também quando saem. Então pelo menos na minha disciplina eu não faço uma abordagem específica, se alguém me pergunta alguma coisa eu trabalho mais, mas especificamente não (P12).

Assim, fica claro que todos os professores têm consciência das especificidades da EJA. No entanto, mesmo reconhecendo a importância em abordar com mais ênfase tal modalidade, quando trabalham em sala de aula é de modo superficial.

Em relação aos alunos participantes da pesquisa, estes também responderam por meio do questionário se houve ou não abordagem do conteúdo da EJA em sala de aula. Dos 21 alunos, 08 responderam que sim, o curso abordou a EJA em algumas disciplinas, entretanto de forma breve e superficial, A35 disse: “Sim, mas muito superficial o que foi visto.” O aluno A38 disse: “Sim, foi pouco abordado ao longo das disciplinas de ensino, mas sem enfoque”. Percebe-se assim, que alguns alunos consideram que houve uma abordagem da EJA mesmo que superficial.

Já os outros 13 alunos, afirmaram que não houve uma abordagem significativa em sala de aula. A seguir, algumas falas representativas:

Não. O curso dava ênfase no Ensino Fundamental e Médio, não tivemos abordagem sobre o EJA (A44).

Não tivemos nenhuma disciplina que trabalhou com ensino de jovens e adultos (A45).

Não, em nenhum momento (A47).

Não, até agora nenhuma contemplou assuntos voltados ao EJA (A57).

Não, apareceu em tópicos em poucas disciplinas (A55).

Não, houve apenas uma conversa durante a aula, nada aprofundado. Matéria: Didática (A43).

Quando perguntado se os alunos sentiam-se preparados para atuar na EJA, 06 alunos responderam que sim e 15 alunos disseram que não estariam preparados para esta modalidade de ensino.

Dessa maneira subentende-se que diante da fala do coordenador do curso, dos professores envolvidos, alunos e o PPP, a EJA é pouco abordada em sala de aula e quando é mencionada ocorre de forma eventual.

Na segunda categoria sobre o “*Estágio Supervisionado na EJA*” observamos seis menções sobre o assunto. Analisando a fala do coordenador C4, o mesmo destacou que: “Eu não tenho um conhecimento maior dos professores que trabalham aí com a área de ensino certo, exatamente o que ocorre em cada disciplina, mas o importante é o direcionamento que eles dão [...]”. O mesmo concluiu sua ideia dizendo que “[...] mas nada em excepcionalidade a esse aspecto de jovens e adultos” (C4). Nesta fala, percebe-se o distanciamento do coordenador do curso para com os docentes da área da licenciatura. Fica exposto claramente que, o coordenador do curso respondeu ao questionamento com base na ementa da disciplina presente no PPP do curso e não pelo conhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores.

Já o professor P8 relatou que quando foi coordenador da disciplina de estágio supervisionado, o mesmo proporcionou aos alunos a oportunidade em estagiar na EJA. Porém, quando o mesmo retornou do seu doutorado, essa prática não era mais desenvolvida. O professor P8, considera de suma importância e rica a experiência em estagiar em vários campos da educação, não limitando-se ao Ensino Fundamental e Médio regular. O mesmo declara:

Então eu percebi que há muitas mentalidades dentro do nosso curso fechadas para isso, porque a questão da prática de ensino precisa ser compreendida como algo mais amplo e que não se restringe então, a esse contexto do Ensino Fundamental e Médio regular e tal (P8).

O mesmo comentou que, na época em que o estágio era disponibilizado na EJA, os alunos escolhiam aonde gostariam de estagiar se na EJA ou no ensino regular. No entanto, atualmente não é proporcionado estágio para além do Ensino Fundamental e Médio regular.

Olhando para as falas do professor P9, observa-se uma resistência quanto ao estágio supervisionado na EJA. O mesmo declarou que já havia entrado em contato com uma escola Estadual da cidade, entretanto a coordenação do colégio não aceitou o estágio nessa modalidade de ensino, alegando que as disciplinas da EJA são reduzidas e assim o estágio poderia atrapalhar o andamento das aulas. Quando indagamos ao professor P9 se considerava importante à prática de estágio na EJA, o mesmo afirmou que é preciso refletir, pois, como pode atrapalhar o

andamento das aulas na EJA, deveria ser estabelecido apenas algumas horas de observação e regência ao contrário do Ensino Fundamental e Médio regular que possui uma carga horária mais extensa. O professor ressalta que poderia ser verificado a disponibilidade em outros colégios, entretanto ressalta: “[...] eu também não sei até aonde vale a pena, então teria que pensar” (P9).

Em relação ao professor P10, um dos pontos a ser destacado da entrevista, seria que o mesmo se formou nessa mesma Instituição. Dessa forma, na entrevista o mesmo relatou alguns aspectos interessantes, como, a possibilidade do estágio na EJA na época de sua graduação. O professor P10 não chegou a estagiar nessa modalidade de ensino, mas disse que alguns de seus colegas atuaram. O mesmo ressaltou que no período em que fez graduação a abertura para o campo de estágio na EJA era muito maior que atualmente. O mesmo explica que hoje, essa abertura ao estágio da EJA está mais restrita pelo fato das disciplinas serem ofertadas em módulo e a carga horária ser concentrada, dificultando a atuação do estagiário.

Porém, o professor P10 salienta que poderia ser conversado novamente com os colégios que ofertam a modalidade EJA e verificar a disponibilidade do estágio ocorrer em diferentes turmas, não ocupando somente uma carga horária. P10 diz: “[...] eu acho que o aluno que faz estágio, ele poderia ter a oportunidade de fazer em diferentes níveis [...] mas poderia se ter isso pra complementação, não que fosse assim ah ele vai fazer estágio no EJA, então é só no EJA [...]”. Assim, o professor destaca que uma parte do estágio do Ensino Fundamental e Médio regular poderia ser destinada para outras modalidades de ensino, como: EJA, ensino técnico entre outras.

Segundo o professor P11, não existe o estágio supervisionado na EJA, entretanto na disciplina de Teoria e Prática de Ensino de Ciências e Biologia o aluno tem a oportunidade de entrar em contato com qualquer colégio do Ensino Básico e assim desenvolver algum projeto na escola. Quando o professor P11 ministrava as aulas dessa disciplina, muitos de seus alunos desenvolveram projetos nos centros que ofertavam a EJA. Quando os mesmos comentavam em sala de aula sobre essa experiência, o professor P11 dava mais ênfase na modalidade, aplicando a parte teórica. Entretanto, o professor não soube dizer se concordaria em disponibilizar o

estágio na EJA. O mesmo alega que se os alunos tivessem essa opção e não estagiassem no Ensino Fundamental ou Médio regular não seria viável e se fosse criado um estágio específico também não daria devido à carga horária do curso.

O professor P12, não soube dizer com exatidão se há ou não estágio na EJA. O que o mesmo destaca é que a sua disciplina vem ao encontro da prática do estágio, aonde os alunos tiram suas dúvidas e comentam suas experiências do estágio. Dessa forma, o professor P12 salienta que não tem visto ou percebido que os alunos estão estagiando nessa modalidade de ensino, pois senão em sua aula haveria alguma abordagem sobre o assunto EJA.

Em relação à terceira categoria “*Estratégias de implementação da EJA no curso*” o coordenador da I4 mencionou que não vê a necessidade em estar implantando algo específico para EJA dentro do curso de Ciências Biológicas. O mesmo ressalta que a EJA possui suas particularidades, mas não caberia obrigar todos os alunos do curso a ver sobre o assunto. O coordenador diz que o assunto poderia ser direcionado para cursos de pós-graduação, especializações e não necessariamente ser abordado na graduação. O coordenador salienta que o próprio curso superior também apresenta alunos dos 17 aos 40 anos, tornando-se uma turma mista e com suas diferenças.

Em relação à implantação de uma disciplina específica sobre a EJA no curso, o professor P8 diz: “Quanto à disciplina a parte, eu tenho resistência [...]”. O mesmo salienta que as disciplinas de ensino como, por exemplo, didática, teoria e prática, metodologia poderiam estar abordando a modalidade EJA, embora o mesmo considere que a EJA está sendo abordada a todo o momento juntamente com o Ensino Fundamental e Médio regular.

O professor P9, também ressaltou que a EJA deveria ser abordada dentro das disciplinas de ensino. Após a reunião no início do ano letivo de 2012, os conteúdos foram redistribuídos dentro das disciplinas e assim abarcaria a EJA em várias disciplinas como uma das modalidades da Educação Básica e assim os conteúdos não continuariam repetitivos e focados somente no Ensino Fundamental e Médio regular.

O professor P10, disse que uma disciplina específica para EJA não seria necessária, mas que a abordagem fosse realizada nas demais disciplinas de ensino.

O professor afirma que para uma disciplina específica seria preciso de um especialista na área e, além disso, o curso é designado para formar alunos generalistas e não especialistas em alguma área. Assim, segundo P10 o aluno seria formado para “[...] que consiga trabalhar em vários níveis, então eu penso assim que ela (EJA) poderia ter mais enfoque não só na Teoria e Prática, mas em outras disciplinas, por exemplo, o estágio supervisionado [...]”.

O professor P11 considera importante que a EJA seja tratada em sala de aula e salienta que na verdade, a mesma já está inserida na fala do professor quando o mesmo aborda os conteúdos. O professor não soube dizer, quanto tempo de abordagem levaria para falar sobre EJA, mas diz que a disciplina de Teoria e Prática de ensino de Ciências e Biologia faz uma abordagem geral e por ser introdutória é a melhor disciplina que poderia tratar sobre o assunto.

Na entrevista ao professor P12, quando indagado se haveria a necessidade da criação de uma disciplina, um módulo ou dentro de alguma disciplina ser abordado a EJA, o mesmo respondeu:

Não. Acho que não é uma disciplina diferente, na verdade é um público diferente dentro de uma mesma disciplina, então na verdade precisaria ampliar dentro da ementa das disciplinas específicas, abordagem de pessoas diferentes.

Ou seja, assim como os demais professores, o professor P12 não vê a necessidade de estar criando uma disciplina específica para a EJA, mas contemplá-la nas disciplinas de ensino existentes. O professor P12 destaca ainda que na sua disciplina, o mesmo abordaria sobre a EJA de acordo com a demanda de perguntas e interesse dos alunos. O professor P12 diz: “[...] normalmente faria a questão do ensino regular né, e depois abordaria algumas coisas diferenciadas né, porque na verdade o ensino ele é igual, o que varia é a abordagem como você vai fazer [...]”.

Em relação à última categoria “*Formação do docente do curso de Ciências Biológicas Licenciatura*” o coordenador do curso é formado em Ciências Biológicas Licenciatura, entretanto, sua carreira acadêmica é voltada para área de pesquisa biológica e não para área de ensino. O mesmo possui a titulação de pós-doutorado e em nenhum momento de sua formação profissional teve o contato com a EJA.

O professor P8 é licenciado em Ciências Biológicas com doutorado em Educação em Ciências. O mesmo relatou que em sua formação não teve uma abordagem explícita da EJA, mas que ela sempre esteve incutida nas disciplinas. O professor P8 chegou a atuar na EJA, entretanto disse que não sentiu dificuldades com a modalidade “Foi tranquilo, trabalhei com a metodologia dos fundamentos pedagógicos sempre tentando partir de situações problemas deles, de fatos, então ocorria uma adaptação dos materiais que eles tinham [...]”. Portanto, para o professor não houve falha na sua formação acadêmica, pois como o mesmo comentou, a EJA estava presente implicitamente nos conteúdos de sua formação.

O professor P9 é licenciado em Ciências Biológicas e possui doutorado em Educação para a Ciência. O mesmo salientou na entrevista que em sua formação não teve contato com a EJA. No entanto, caso precisasse atuar na modalidade EJA, o mesmo reconhece que apresentaria dificuldades pela falha em sua formação.

Em relação ao professor P10, o mesmo é licenciado em Ciências Biológicas e possui mestrado em Educação para Ciências e Matemática. O professor é formado pela mesma IES em que agora atua e relatou que em sua formação inicial a EJA não foi abordada, entretanto os estágios podiam também ser realizados na EJA. O professor revelou que considera a não abordagem sobre a EJA, uma falha na sua formação, pois o mesmo acredita que para falar sobre a EJA aos seus alunos, precisa ter vivenciado a modalidade. O professor P10 diz: “[...] falar do que você leu, do que a outra pessoa viveu, falar da experiência dos outros, mas não ter a sua pra falar, dificulta um pouco essa questão [...]”. O professor destaca que a experiência dentro da sala de aula nas diferentes modalidades do ensino básico, ajuda no enriquecimento quanto aos conteúdos, disponibilizando ao acadêmico um conhecimento maior sobre o assunto.

O professor P11 licenciado em Ciências Biológicas com mestrado na área de Educação destaca que em sua formação inicial não se recorda de ter visto sobre a EJA. Já no mestrado, teve algumas aulas e textos que abordaram tal modalidade de ensino, mas foi algo pontual. Como este não aborda em sala de aula sobre a modalidade EJA, não considera que sua formação tenha sido falha.

O professor P12 é formado em Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharelado, com doutorado na área biológica. No entanto, na maioria das vezes

atuou com disciplinas de ensino. Na sua formação inicial, alguns pontos eram comentados sobre a EJA. O mesmo revelou que na época não havia muitos professores de biologia, então quando o mesmo ainda estava na graduação já atuava como professor na EJA e no ensino regular. O professor salientou que no início foi difícil trabalhar na EJA por alguns motivos, entre eles: os alunos serem mais velhos que o professor, o embasamento teórico que os alunos possuíam, a abordagem do conteúdo era mais rápida em relação ao Ensino Médio. O professor P12 disse: “[...] no curso que eu tive faltou um pouco de você saber lidar com essas pessoas diferentes ou mais velhas ou com algum problema”. Enquanto acadêmico, conseguiu tirar algumas de suas dúvidas durante a sua formação inicial o que veio a contribuir para o seu desempenho em sala de aula como docente, anos depois.

A EJA de fato é pouco trabalhada na I4, os próprios docentes relataram isso. De um lado, a EJA não é abordada em sala de aula, pois a carga horária é curta, sendo o tempo escasso até mesmo para falar sobre o ensino regular. Por outro lado, alguns professores consideram o assunto importante, pois é uma realidade que muitos encontram quando formados. No entanto, o assunto não pode ser vivenciado no estágio, pois a preferência é dada ao ensino regular. Dessa forma, a EJA continua sendo ignorada por muitos, tratada apenas como mais uma modalidade de ensino. Fala-se muito no ensino regular, entretanto a maioria dos alunos formados ainda não saem preparados para tal realidade, quanto menos para a modalidade EJA que é excluída da própria fala do professor.

A seguir, será apresentado um quadro comparativo das 04 Instituições pesquisadas buscando compilar as informações centrais obtidas da pesquisa de campo em relação às quatro categorias estabelecidas:

QUADRO 05 – COMPARATIVO ENTRE AS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

	Instituição 1 (Privada)	Instituição 2 (Privada)	Instituição 3 (Pública)	Instituição 4 (Pública)
Abordagem da EJA em sala de aula	Abordagem superficial	Abordagem superficial	Abordagem superficial	Abordagem superficial
Ocorrência do estágio supervisionado na EJA	Não ocorre, pois o regulamento do curso não permite	Ocorre, mas não é obrigatório	Está previsto	Não ocorre
Estratégias de implementação da EJA na universidade	Em forma de módulo; Projeto de extensão; Curso complementar	Uma carga horária dentro do Estágio Supervisionado; Uma disciplina específica	Disciplina específica; Uma aula a parte abordando sobre EJA	Não há necessidade em ser abordada; Inserida nas disciplinas de ensino

Fonte: Instituições, 2012.

Esses dados servirão como base para nossa análise e discussão com os autores no Capítulo V.

4.6- A fala dos Professores de ciências da EJA

Além da pesquisa com as universidades acima descritas, a pesquisa envolveu uma quinta amostra de dados, sendo esta a dos professores de ciências do Ensino Fundamental II da EJA. A amostra contou com a participação de todos os oito professores da rede pública de ensino da cidade de Cascavel/PR. A autorização à pesquisa foi concedida pelo diretor do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Cascavel/PR, e assim o contato foi estabelecido com as escolas e posteriormente com os professores.

Os professores estavam atuando em diferentes locais, alguns em Colégios Estaduais e outros no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA).

O objetivo geral consistiu em verificar se o professor de ciências do Ensino Fundamental II da EJA possuiu ou possui alguma dificuldade (e quais seriam elas) na sua atuação com a EJA. Como objetivo mais específico, buscamos verificar se na graduação destes professores houve ou não um preparo para atuar nessa

modalidade de ensino. A seguir estão descritas as informações dos professores no quadro 06, sendo os professores identificados pela sigla PEF1 ao PEF 8.

QUADRO 06 – PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA EJA

Categorias	Citações relevantes
Formação e Carga horária de trabalho	<p><i>“Biólogo, Especialista em EJA, 30h” (PEF1);</i> <i>“Licenciado em ciências e habilitado em matemática, especialista em matemática, 40h” (PEF2);</i> <i>“Biólogo, Especialista em EJA, Mestre em Engenharia Agrônômica, 55h” (PEF3);</i> <i>“Biólogo, Especialista em Biologia, 30h” (PEF4);</i> <i>“Biólogo, Especialista em Educação do Campo e Ecologia, 49h” (PEF5);</i> <i>“Biólogo, Especialista em Metodologia de Ensino, 45h” (PEF6);</i> <i>“Licenciado em ciências, habilitado em matemática e biologia, Especialista em EJA e na área Ambiental, 40h” (PEF7);</i> <i>“Biólogo, Especialista em EJA, 40h” (PEF8);</i></p>
Abordagem sobre a EJA na graduação	<p><i>“[...] na minha graduação a gente não viu isso” (PEF3);</i> <i>“[...] a Universidade não prepara você praticamente pra nada” (PEF5);</i> <i>“A EJA não” (PEF7);</i></p>
Dificuldades encontradas na EJA	<p><i>“[...] eu tenho que trabalhar dez conteúdos diferenciados” (PEF2);</i> <i>“[...] é complicado trabalhar com todos os alunos em níveis diferentes” (PEF5);</i> <i>“A maior dificuldade é os mais idosos” (PEF6);</i></p>

Fonte: Centros da EJA, 2012.

O quadro apresenta três categorias e as falas representativas. Na primeira categoria intitulada *“Formação e Carga horária de trabalho”* indicamos a fala do professor PEF1 que relatou que é licenciado em Ciências Biológicas e possui uma especialização em EJA. Trabalha uma carga horária de vinte horas na EJA e dez horas em uma Instituição de Ensino regular (IE). O professor PEF1 destacou: “[...] eu fiz uma opção de trabalhar um pouquinho menos e ter uma qualidade melhor de vida

e de ensino”. Dessa forma, o professor dedica-se um tempo maior para a preparação das aulas e também para a vida particular. O mesmo atua com a EJA há três anos.

Em relação ao professor PEF2, o mesmo tem formação em ciências e habilitação em matemática. Possui uma especialização em matemática e quando instigado se gostaria de especializar-se em EJA, o mesmo declarou que desconhece um programa de pós-graduação nessa área. A sua dedicação é de vinte horas para ciências e vinte horas para matemática na mesma IE, entretanto o mesmo também atua no ensino regular. O professor declarou que há cinco anos trabalha com a modalidade EJA.

O professor PEF3, licenciado em Ciências Biológicas, possui especialização em EJA e também Mestrado em Engenharia Agrônoma. Com dedicação de quarenta horas semanais na mesma IE e somente com a modalidade EJA, possui as horas divididas entre as disciplinas de ciências e biologia. Além dessa Instituição, o mesmo atuava em uma especialização em Educação do Campo nas sextas à noite e nos sábados, fechando quinze horas por final de semana. No entanto, nem todos os meses o professor oferecia a disciplina, dependia do cronograma da Instituição ofertante. Há quinze anos o professor estava ministrando aulas aos jovens e adultos.

O professor PEF4, também é licenciado em Ciências Biológicas e possui uma especialização em biologia. Quanto à especialização em EJA o mesmo pretende cursar caso continue atuando na modalidade. Em relação à carga horária, possui vinte horas com a EJA nessa IE e em outra Instituição possui dez horas. O mesmo declarou que no início do seu exercício como docente trabalhou dois anos na EJA, depois ficou aproximadamente quatorze anos sem atuar na modalidade, retornando em 2012 para EJA.

Formado em Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharelado com uma especialização em Ecologia e outra em Educação do Campo, o professor PEF5, possui uma carga horária de quatro horas semanais na EJA, mais trinta horas em duas IE com o Ensino Fundamental regular e mais treze horas com uma escola de Educação no Campo. O mesmo estava no seu primeiro ano de atuação na EJA, e salientou que não saberia dizer se faria uma especialização nessa modalidade de

ensino. Quando indagado se o mesmo gostaria de continuar atuando na modalidade, este respondeu:

Olha, tenho que pensar, eu não tenho mais assim interesse tão grande [...]. Muitos alunos desistem você não pode proporcionar uma aula de qualidade porque eles estão em vários níveis na mesma sala de aula então isso que deixa desanimado [...] (PEF5).

Já o professor PEF6, também licenciado em Ciências Biológicas com especialização em metodologia de ensino, salienta que gostaria de cursar especialização em EJA. O professor PEF6 disse: “Eu gostaria de fazer, eu gosto de trabalhar com a EJA, se fizesse nossa! Trabalharia melhor, não da pra dizer ‘não eu já consigo trabalhar plenamente’ sempre tem o que aprender. Eu faria o curso”. Além de atuar na EJA o professor atua no Ensino Fundamental regular na mesma IE totalizando vinte e duas horas semanais. Outras vinte e três horas são trabalhadas em outra Instituição com o Ensino Médio regular. O professor ressaltou que já atua na profissão docente a vinte e dois anos, trabalhando no início da carreira profissional com turmas multisseriadas e há quatro anos com a modalidade EJA, além do ensino regular.

A formação do professor PEF7 é em ciências com habilitação em matemática e biologia, posteriormente cursou uma especialização em ciências com ênfase na área ambiental e também uma especialização voltada para EJA. A pós-graduação voltada para EJA segundo o professor contribuiu para seus conhecimentos, pois foi um momento de troca de experiências e aprendizados. O professor possui vinte horas na modalidade EJA e vinte horas em outra Instituição de Ensino atuando no Ensino Fundamental regular. O mesmo já atua na EJA há dezessete anos.

O último professor abordado é licenciado em Ciências Biológicas e possui uma especialização em EJA. O professor PEF8 possui carga horária de treze horas na EJA e também trabalha em outras duas Instituições de Ensino regular, totalizando quarenta horas semanais. Após sua formação em 2007, o mesmo sempre atuou como substituo na modalidade EJA até o período de 2012, sendo um dos motivos para cursar a especialização em EJA.

Em relação à segunda categoria “*Abordagem sobre a EJA na graduação*” os oito professores responderam que o curso superior não contemplou o ensino sobre a modalidade EJA. A seguir, algumas falas representativas:

Nem para o ensino regular na verdade (PEF1);
[...] praticamente a gente foi jogado na sala de aula [...] (PEF2);
[...] na minha graduação a gente não viu isso né, passou assim totalmente despercebido, a gente não viu muita coisa [...] (PEF3);
[...] não teve uma base que teria que ter (PEF4);
[...] a Universidade não prepara você praticamente pra nada em sala de aula, sala de aula é uma coisa assim que você tem uma noção né, e você acaba aprendendo na escola mesmo com outros professores [...] (PEF5);
[...] se você tiver uma preparação melhor com certeza vai trabalhar melhor, eu acho que teria que ter sim uma formação (PEF6);
A EJA não (PEF7);
Não [...] eu não tinha nem ideia sabe [...] (PEF8);

Dos oito professores entrevistados, sete consideram a não abordagem da EJA uma falha na graduação. Várias foram as respostas, entre elas, a de que o Ensino Superior está falhando não somente nas diferentes modalidades da Educação Básica, mas também no ensino regular. Outra questão encontrada na fala dos professores remete-se ao estágio supervisionado, em que estes não puderam desenvolvê-lo na EJA, mas somente no ensino regular.

A falta de uma formação mais concisa e de um estágio supervisionado que abarcasse a EJA fez com que grande parcela dos professores aprendesse com a experiência em sala de aula e através da formação continuada.

Apenas o professor PEF7 ressaltou em sua fala, que a não abordagem da EJA na graduação não interferiu em sua atuação com a modalidade, achando muito mais fácil trabalhar com alunos da EJA do que com alunos do ensino regular.

A última categoria intitulada “*Dificuldades encontradas na EJA*” estão relacionadas principalmente com o início da jornada como docentes e suas dificuldades até o momento da entrevista.

Um dos problemas mais citados envolveu a questão do ensino individual, em que cinco professores dos oito entrevistados, concentraram sua maior dificuldade. Apresentamos assim, algumas falas relevantes:

[...] eu tenho que trabalhar dez conteúdos diferenciados daí você perde muito tempo, mas a gente aprende a trabalhar com essas dificuldades (PEF2);

O individual no início eu treinei, porque o aluno ele tem um sistema diferenciado no sentido que ele tem que trabalhar meio que sozinho você da atividade ele vai lá pesquisa (PEF3);

[...] são todos os alunos em níveis diferentes (PEF4);

[...] é complicado trabalhar com todos os alunos em níveis diferentes em uma única sala, então no meu ponto de vista a questão da qualidade no ensino EJA caiu bastante (PEF5);

[...] cada aluno está em uma fase (PEF8);

No ensino individual encontra-se na mesma sala de aula, alunos de diversas séries, cada aluno em um conteúdo diferente e assim o professor não pode ministrar apenas uma aula como no ensino coletivo, mas, precisa ajudar e explicar o conteúdo individualmente. Esse sistema faz com que o professor aborde praticamente todos os conteúdos da disciplina no mesmo momento.

Três professores, também salientaram a questão do material didático disponível para a EJA. Um dos professores reclamou da falta de livros para essa modalidade de ensino, em que estes não estão disponibilizados ou não são adequados para o nível dos alunos, devendo confeccionar o próprio material. Outra questão interessante relatada pelo professor PEF4 é que os professores devem seguir as determinações da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), entretanto, quem disponibiliza o material de apoio é o governo federal que é totalmente diferente do programa estadual. Dessa forma, é utilizado o livro do governo federal, no entanto, muitas adequações são realizadas, todas de acordo com o nível em que os alunos se encontram. E por último, o professor PEF5 relatou que o livro é muito fraco, não traz muito conteúdo, tendo que buscar complemento em outras literaturas.

Outro aspecto levantado por quatro professores diz respeito à heterogeneidade das turmas. Em relação à faixa etária dos alunos, um dos professores relatou que apresenta dificuldades em ensinar idosos, pois estes se encontram a mais tempo afastados da escola e já apresentam mais dificuldades de raciocínio, escrita e leitura. Não só idosos, mas também adultos que ficaram por muito tempo afastado dos estudos, sentem maior dificuldade, fazendo com que o professor atenda de uma maneira especial a esses casos. Às vezes a mesma turma apresenta vários alunos que não estão cursando a disciplina de matemática,

por exemplo, e quando o professor chega ao conteúdo de química e física necessita ensinar o aluno a fazer contas básicas da matemática para iniciar o assunto de física e química, o que diminui o rendimento das aulas.

Várias questões foram levantadas pelos professores além das já citadas, dentre elas a questão da falta de uma proposta curricular direcionada para a EJA, a carga horária da disciplina (64 encontros, 04 horas aula, 08 meses) considerada muito pequena por um dos professores e por outro, muito longa. Outro aspecto levantado condiz ao limite que o professor deve ter em relação ao conteúdo ministrado, ou seja, quais conteúdos valorizar e quais não trabalhar, o tempo destinado para cada um. Também surgiu entre as falas a questão do vocabulário do professor para com o seus alunos, muitas vezes o tratando como crianças, e também as condições sociais em que muitos alunos se encontram.

Conforme os dados apresentados, verificamos que todos os professores entrevistados apresentaram carência de formação que contemplasse a EJA, carregando consigo várias dificuldades que estão sendo sanadas através da experiência em sala de aula e da formação continuada. As dificuldades mais descritas entre os professores estão relacionadas à falta de um material didático adequado e um sistema de ensino individual qualificado, pois este apresenta falhas quanto à estrutura, organização e principalmente em relação à preparação do professor para atuar nesse campo de ensino.

CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS E INFORMAÇÕES COLETADAS

5.1- A abordagem da EJA no curso de Ciências Biológicas Licenciatura

Como observado no Capítulo IV, os cursos de Ciências Biológicas Licenciatura inseridos nas Instituições de Ensino Superior (IES) da região oeste do Paraná, não abordam sobre a EJA em sala de aula ou quando abordam fazem de forma superficial, muitas vezes sendo desconsiderado pelos próprios alunos. Essa constatação vem ao encontro de outras pesquisas realizadas em alguns cursos de licenciatura espalhados pelo Brasil, em que a maioria deles não contempla a EJA em suas grades curriculares como citado no Capítulo II, tendo como referência Moura (2005) e Gatti e Barreto (2009). Essa lacuna deixada no curso da graduação, também é reconhecida pelos professores entrevistados que ministram aula na EJA no município de Cascavel/PR.

Voltando ao início do século XX, a formação dos professores não era prioridade, segundo Moura (2005, p.50) “não havia preocupação com a formação didática dos professores, esses se constituíam em ‘professores’ improvisados [...]”. Décadas mais tarde, começou a repercutir no país, pesquisas relacionadas à formação dos professores e destes com a formação voltada para a EJA. Nas décadas de 1980 e 1990 especialistas da área como, por exemplo, Piconez (1995) e Guidelli (1996), já encontravam lacunas quanto à formação do professor voltado para a EJA. De acordo com as autoras, as faculdades não contemplavam em seu currículo a modalidade EJA, sendo esta encarada muitas vezes de forma desnecessária para o conhecimento do aluno, futuro professor. Não muito diferente dos dias atuais, percebemos durante as entrevistas, que para muitos professores universitários a abordagem sobre a EJA até se faz significativa, no entanto, ele não a realiza na prática. Tais informações comprovam a fala de um professor da graduação, quanto à abordagem específica da EJA no curso: “Não, nenhuma disciplina específica, se hoje já não tem imagina quando eu me formei” (P12).

Outro ponto a ser destacado, está relacionado à fala de Guidelli (1996): “[...] parece que continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos” (p.126). Esse trecho, escrito na década de

1990 e o qual retrata para além desta, as décadas anteriores, se encontra assemelhado a alguns programas da EJA da atualidade. Como acompanhamos no Capítulo I, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em vigor desde 2003, possui como alfabetizadores professores da rede pública (ensino regular) e em lugares mais distantes, como assentamentos, pessoas que apenas saibam ler e escrever. Tais educadores recebem uma formação específica de no mínimo 40 horas, antes de iniciar o processo de atuação. Ou seja, não há exigência por parte dos governos para uma formação específica em EJA, qualquer pessoa que tenha o ensino médio completo, ou, seja professor da rede regular e realizar o curso disponibilizado pelo governo, pode atuar com jovens e adultos. No entanto, o governo acaba caindo em contradição em relação as suas próprias leis, como o Parecer 11/2000 que exige uma formação específica para atuar com a EJA, a menos que aceitemos que 40 horas seja uma formação adequada.

Se analisarmos o Ensino Supletivo na década de 1970, logo quando implantado exigia-se que o professor portasse uma formação específica, porém, enquanto não existiam cursos preparados para oferecer essa formação, os próprios professores da rede regular ministravam as aulas (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Em relação aos professores da EJA participantes da pesquisa, estes também foram ou ainda são professores do ensino regular. Dessa forma, quando iniciaram seus trabalhos na EJA, muitos deles buscaram a formação complementar para enfrentar os desafios dessa modalidade de ensino. Estas complementações, entretanto, foram realizadas via de regra em Instituições Privadas não sendo disponibilizadas pelo governo Estadual, Federal ou mesmo municipal.

Percebemos assim, que pouco se avançou dos anos 1970 a 2014. Em relação aos cursos de Ciências Biológicas Licenciatura investigados, os mesmos continuam não preparando o professor para ministrar aulas na EJA e também não há um curso específico de formação inicial para a EJA nas universidades investigadas. Assim, não resta alternativa senão os mesmos professores atuarem no ensino regular e na EJA. No lado oposto, está o governo exigindo no Parecer 11/2000 uma formação que contemple a EJA, no entanto, quando contratam os professores para trabalhar na modalidade exigem qualquer licenciatura.

Outra sentença dita por Guidelli (1996) e que merece destaque, diz respeito à formação generalista do professor “(...) assim como a ideia de que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos” (p.126). Essa citação nos remete ao Capítulo IV, onde encontramos na IE4, o professor P8 que afirmou: “[...] quando eu falo para os meus alunos eu também acho que estou contemplando”. Ou seja, quando o professor aborda o Ensino Fundamental e Médio, em seus pensamentos não se refere somente ao ensino regular, mas também para as outras modalidades da Educação Básica. Para o professor, a abordagem sobre a EJA é feita implicitamente. Se olharmos para as respostas dos alunos, estes declararam que a EJA não foi abordada em sala de aula. Dessa forma, evidencia-se que a EJA passa despercebida pelos alunos os quais muitas vezes não apresentam um conhecimento relevante sobre outras modalidades de ensino para além do ensino regular. Portanto, eles não estabelecem uma relação do assunto com outro nível de ensino e se a EJA não for abordada em outro momento, irá gerar uma lacuna em sua formação inicial.

Em consonância a essa não formação inicial voltada para a EJA ao longo do processo educacional brasileiro, identificamos através dos dados coletados que os professores universitários também não tiveram em sua graduação uma abordagem sobre a modalidade de ensino EJA. Entretanto, tal fato não justifica essa falha cometida por eles na escassa abordagem sobre o assunto na universidade.

Pinto (2010) nos faz refletir sobre o papel do educador e a sua relação com a sociedade. O autor destaca:

O ponto de vista da consciência crítica é o oposto. Sabe que não haverá verdadeira função do professor senão mediante a intensificação das influências sociais e a compreensão cada vez mais clara que o educador tenha de que sua atividade é eminentemente social, influi sobre os acontecimentos em curso no seu meio e só pode ser valiosa se ele admite ser conscientemente participante desses acontecimentos (PINTO, 2010, p.110).

Analisando o fragmento, observamos o quão importante é o trabalho do professor e sua influência na sociedade. O programa EJA, todos os anos mobiliza milhões de pessoas para a volta aos estudos, sendo um quadro expressivo dentro da Educação Brasileira e, portanto da sociedade. Os professores universitários que

valorizam somente o ensino regular em sala de aula contribuem de certa forma para o quadro crítico do programa EJA, que apresenta problemas de ordem social, estrutural e organizacional. Assim, o professor do Ensino Superior contempla apenas uma porção da sociedade, não capacitando o futuro professor para todas as modalidades de ensino da Educação Básica, influenciando de forma negativa esse meio, do qual ele também faz parte. Como aponta Malacarne (2011, p.40 - 41),

A própria universidade, por ser parte constitutiva da sociedade, vive cada momento histórico. Assim, estar em consonância com esta realidade e com cada momento e, ao mesmo tempo, estar planejando e, efetivamente colaborando na construção do futuro, tendo como instrumento pedagógico a crítica social e a autocrítica pessoal, constitui esta tarefa em uma grande empreitada.

Portanto, o Ensino Superior age no mundo e prepara o futuro professor para as condições que a sociedade necessita, para os diversos níveis e modalidades de ensino, acompanhando o seu desenvolvimento histórico, ou pelo menos assim deveria acontecer.

Apesar de tantas lutas por uma educação justa, por um espaço nas leis e na sociedade, (PAIVA, 1973; HADDAD; DIPIERRO, 2000), a EJA ainda se mostra tímida e pouco valorizada perante os demais níveis e modalidades de ensino, em específico, o ensino regular. Isso ocorre tanto em número de pesquisas, como de políticas para a implantação da EJA em cursos de nível Superior. Ressaltando a fala de Barcelos (2009), a EJA continua excluída do processo educacional e da sociedade, sendo mais reconhecida como assistencialista do que uma modalidade que visa à cidadania.

Enquanto isso, os índices de analfabetismo de jovens acima de 15 anos continuam exorbitantes. Moura (2005, p.69) destaca: “Continuamos a conviver com a falta de preocupação e prioridade [...] que venham a suprir as lacunas e os vazios quanto a esta modalidade de ensino”. A falta de compromisso com a modalidade EJA pode ser observada nas falas de alguns coordenadores e professores das instituições investigadas, aonde a responsabilidade é voltada para o curso de pós-graduação ou curso de extensão. Ou seja, deixar a EJA “as bordas” como diz Arroyo (2006) ou como uma disciplina eletiva assim como é apontado no PPP da IE3.

Apesar da LDB 9.394/96, do Parecer CEB nº. 11/2000 e das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Ciências Biológicas apontarem para uma formação que contemple as modalidades da Educação Básica, não é isso que observamos em alguns cursos.

Se analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Ciências Biológicas Parecer CNE/CES nº. 1.301/2001, em específico a modalidade Licenciatura observaremos que:

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio (BRASIL, 2001, p.6).

Embora não consigamos visualizar a EJA explicitamente nesse fragmento, podemos percebê-la em outro momento no mesmo parecer:

Para a licenciatura em Ciências Biológicas serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio (BRASIL, 2001, p.6).

Assim, a formação do licenciado em Ciências Biológicas deveria contemplar o que tais documentos indicam. Se olharmos para o Parecer CNE/CP nº 9.2001, o qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, este declara:

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. [...] os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos

currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos (BRASIL, 2001, p.26).

Assim sendo, tanto a DCN para o curso de Ciências Biológicas Licenciatura como as demais leis instituídas, remetem para uma formação inicial que amplie a visão do futuro professor, para que o mesmo torne-se conhecedor das diversas realidades. Trabalhar com jovens e adultos é diferente do trabalho com o público do ensino regular ou educação infantil (BRASIL, 2001).

Embora haja leis que exijam a abordagem da Educação Básica e a preparação dos futuros professores para as mais diversas realidades de ensino, e isso esteja constado também nos PPP(s) dos cursos pesquisados, infelizmente os profissionais da área não conseguem executar a proposta e os motivos são diversos, como relatamos no Capítulo IV deste trabalho.

O Quadro 07 menciona as disciplinas que os professores dizem abordar a EJA dentro de cada Instituição investigada.

QUADRO 07 – DISCIPLINAS EM QUE A EJA É ABORDADA

Instituição	Disciplinas que mencionam a EJA
IE1	Políticas Educacionais;
IE2	Políticas Educacionais, Didática e Estágio Supervisionado;
IE3	Políticas Educacionais;
IE4	Teoria e Prática de Ensino de Ciências e Biologia I e II

Fonte: Instituições, 2012.

Das quatro universidades, três delas apresentam particularidades sendo a IE2 a única Universidade que disponibiliza e realiza o estágio supervisionado na EJA. Na IE3, como ainda não ocorreu o estágio, o coordenador e os professores se interessaram na ideia de realiza-lo na EJA o que, contudo, não é garantia de que vá de fato ocorrer. Já a IE4, diz abordar a EJA na disciplina de Teoria e Prática de Ensino de Ciências e Biologia I, essa abordagem só veio a ocorrer a partir de 2012, ou seja, no ano em que a pesquisa foi desenvolvida.

Segundo um dos professores da IE4, a disciplina de Teoria e Prática de Ensino de Ciências e Biologia contempla todas as modalidades de ensino. No ano letivo de 2012, por diversos motivos, os alunos não quiseram desenvolver a prática na EJA. Uma das justificativas do docente foi que a modalidade ainda não havia sido abordada teoricamente em sala de aula, mas segundo os alunos, o deslocamento de outras cidades acabava impedindo tal prática.

Para Moura (2005) e Maraschin e Belhochio (2006) essa escassa abordagem sobre a EJA na formação inicial, faz com que os professores saiam despreparados para atuar com a EJA, principalmente em relação às práticas pedagógicas adotadas no cotidiano escolar. Além disso, Moura (2005) afirma que tais saberes que são apresentados aos futuros professores ocorrem “[...] de forma desconexa, fragmentados, sem uma prática interdisciplinar” (p.79).

Sobre esta questão, Tardif (2011) também discute que as disciplinas se apresentam desconexas e “[...] em torno de lógicas disciplinares” (TARDIF, 2011, p.241), fechadas sobre si, não havendo relação umas com as outras, causando uma aprendizagem deficitária. Portanto, os professores utilizam da própria capacidade e experiência no seu trabalho, do que os conteúdos aprendidos na universidade.

Analisando os dados coletados junto aos coordenadores e professores universitários, percebemos alguns dos motivos para a EJA não ser contemplada no curso investigado: o aumento da carga horária poderia diminuir o ingresso de alunos que hoje buscam por cursos rápidos e dessa forma ficaria difícil estender a grade curricular. Outra questão relatada por um professor foi que a carga horária do curso é muito extensa e a formação é priorizada para o Ensino Fundamental e Médio regular, pois a oferta de trabalho ocorre com mais incidência neste ensino.

Ainda sobre o assunto, um dos professores relatou que a universidade forma o professor com características generalistas e não especialista em alguma área. Sobre isso Ventura (2012, p. 79) destaca, “[...] a defesa pela profissionalização do docente da EJA não significa reduzir o campo a uma ação restrita aos especialistas por seu conteúdo supostamente técnico, mas sim superar o amadorismo e a improvisação [...]”. Assim, a formação do professor seria mais qualificada e melhor preparada para atuar com esse público repleto de particularidades.

Por esses e por outros motivos a EJA não se faz concreta nos cursos em que a pesquisa foi desenvolvida. Alguns dos professores entrevistados demonstraram interesse na abordagem da EJA, mas ficam inibidos por outros colegas de trabalho como ressaltou um dos professores:

Então eu percebi que há muitas mentalidades dentro do nosso curso fechadas pra isso, porque a questão da prática de ensino precisa ser compreendida como algo mais amplo e que não se restringe então a esse contexto do Ensino Fundamental e Médio regular (P8).

Ou seja, incluir a EJA nas grades curriculares dos cursos parece algo desnecessário, exceto para a IE3 que possui como reformador do PPP um professor que trabalhou muitos anos com a EJA, mas nem assim isso fica garantido. Nesta IE, o coordenador do curso e os dois professores entrevistados se interessaram e apoiaram a ideia de incluir na grade curricular do curso o assunto EJA.

Como ressalta Ventura (2012) do ponto de vista legal, existe o reconhecimento em estar preparando o futuro professor a trabalhar com as diversas modalidades de ensino. Entretanto, quanto à questão prática, esta se mostra pouco desenvolvida principalmente em relação à atuação do professor na segunda etapa do Ensino Fundamental e Médio da EJA. A autora salienta também, que além dos cursos não contemplarem a EJA, as pesquisas nesse âmbito estão se desenvolvendo a passos lentos, sendo a área de formação inicial de professores a menos pesquisada.

Nesse intento, verificamos que há resistência por parte de alguns coordenadores e professores dos cursos investigados quanto à abordagem da EJA no Ensino Superior.

5.2- Atuação do professor de ciências na EJA – Ensino Fundamental II

Uma formação inicial qualificada é imprescindível para uma boa atuação em sala de aula, principalmente quando o professor é recém-formado. Mais importante ainda, quando se trata das especificidades da modalidade EJA. Tal modalidade de ensino apresenta uma série de particularidades que segundo Pinto (2010, p. 109)

“Tem que ser um dos pontos contemplados em todo programa de expansão pedagógica”.

Como vimos no início do capítulo, os professores de ciências da EJA participantes da pesquisa, não tiveram uma abordagem sobre a modalidade EJA na graduação. Tal lacuna gerou muitas dificuldades nos primeiros trabalhos com a modalidade de ensino, e para alguns ainda gera.

A dificuldade mais mencionada nas entrevistas está relacionada ao sistema de ensino individual, onde em uma mesma sala de aula se concentram alunos de todas as séries do Ensino Fundamental II e o professor necessita atender a todos de forma separada e assim dominar o conhecimento de todos os conteúdos. Para alguns professores, esse sistema é bom, pois o aluno aprende a buscar no material a solução das questões trabalhadas. Para outros, a dificuldade está no próprio professor que não atende aos alunos com qualidade.

Outras dificuldades como, muitos meses de encontros (aproximadamente oito meses) para concluir o módulo de ciências Fase II, 04 horas-aula com a mesma turma, tornando a aula cansativa. Outro problema levantado diz respeito à falta de uma proposta governamental que direcione os trabalhos com a EJA bem como o material disponibilizado que é considerado fraco, a heterogeneidade muito presente em todas as turmas é também um problema que um dos professores apontou, advindo da tecnologia, que seria o uso excessivo do celular em sala de aula, atrapalhando o andamento das atividades.

Tais dificuldades podem ser comuns há vários professores dessa modalidade de ensino, uma pesquisa realizada na cidade de Lauro de Freitas do estado da Bahia, apresenta semelhanças em seus resultados. Nesta pesquisa realizada com 71 professores da EJA, os quais indicaram como principais dificuldades a diferença na aprendizagem entre os alunos, estrutura física das escolas, a falta de recursos para o desenvolvimento das aulas, classes heterogêneas, falta de livros, salas lotadas, problemas na comunidade entre outros (OLIVEIRA, 2012). Assim como no município de Cascavel/PR, vários são os problemas e limitações em comum encontradas pelos professores, sendo que algumas soluções dependem do poder público, outras do corpo escolar e da comunidade onde a escola está inserida e por fim, aquelas que dependem das Instituições de formação inicial de professores.

Outro aspecto a ser comparado entre os professores dos dois Estados é a questão da formação docente, em que os professores da Bahia também reconhecem a necessidade das IES investirem na formação para a EJA e devido à falta da mesma, é preciso buscar complemento nas especializações (OLIVEIRA, 2012).

Nesta mesma direção, uma pesquisa desenvolvida por Barcelos (2010), no Rio Grande do Sul com professores da EJA, também constatou entre as dificuldades relacionadas à EJA, o trabalho com as diferentes idades presentes em sala de aula, ou seja, a heterogeneidade, que para alguns professores se torna um empecilho e para outros se torna um momento de trocas de experiências e de incentivo entre os alunos.

Apesar de todas as dificuldades citadas pelos professores, um dos fatores que contribuiu e contribui para o desenvolvimento das aulas foi/é a experiência. A experiência segundo Larrosa (2002) é um acontecimento, uma situação que passa pelo sujeito e o toca. Vários acontecimentos podem ocorrer no cotidiano do professor, seja em sala de aula, na conversa com os alunos, com os colegas professores, seja no corredor da escola ou na troca de turno. Ou seja, “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2002, p.25). De fato, os professores em sua maioria relataram o quanto à experiência em sala de aula é válida para superar suas falhas e todas essas dificuldades, bem como a troca de informações entre os demais professores, ajudando a proporcionar uma boa aula aos jovens e adultos. O professor PEF2 relatou: “Você aprende com experiência, não adianta, a faculdade às vezes não te dá todo o domínio que você tem em sala de aula, você só vai aprender dentro de uma sala de aula, por isso é interessante o estágio”. Paralelo a isso Barcelos (2009) nos diz que a formação do professor e a experiência são inseparáveis, ou seja, a formação do professor está relacionada com as ações do dia-dia, com os alunos e escola. Segundo Zibetti e Souza:

O professor é definido como um ator, ou seja, um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p.250).

Dessa forma, atuar como docente vai além dos conhecimentos obtidos na formação inicial, ainda que estes sejam essenciais os professores também são constituídos pelos saberes produzidos nas salas durante a sua atuação. Essa experiência será adquirida conforme o professor vai estabelecendo contato com seus alunos, com o cotidiano da escola e assim juntamente com a teoria aprendida na universidade vai aperfeiçoando suas aulas e seu método de ensino. Por isso, a importância das aulas sobre didática na graduação (ZIBETTI e SOUZA, 2007).

Para muitos professores iniciantes os primeiros contatos com os sujeitos da sua prática cotidiana ocorrem de maneira tímida, pois ainda não apresentam os saberes da experiência e somente detém a teoria da formação inicial, a qual como vimos, não é o suficiente e é pouco direcionada (ZIBETTI e SOUZA, 2007). Isso é notável até mesmo nas falas dos professores, inclusive do professor menos experiente em EJA que ressaltou que precisou aprender a trabalhar com a EJA com outros colegas profissionais no dia-dia da escola, pois a universidade não o preparou para a prática “[...] ela não é o suficiente pra você sair preparado, a experiência você vai adquirir, então é bem difícil”. Ou seja, para os professores recém-formados que não possuem o conhecimento ou a vivência durante o estágio na EJA, precisa aprender durante o cotidiano da sala de aula.

Aprender na prática, durante o cotidiano da sala de aula ou até mesmo no conjunto da escola, certamente ampliará a experiência do professor. No entanto, nem sempre a experiência que se carrega deve ser aplicada ou é válida em todas as situações. Por exemplo, na diversidade das salas de aula da EJA, percebemos que, cada turma possui além das particularidades da modalidade, outras características que as tornam diferentes entre si. Olhando assim, muitas vezes a experiência do professor trazida de outras turmas pode não vir a contribuir para um bom ensino na sala atuante, pois essa possui as suas diferenças. Ou seja, na maioria das vezes, o professor recorre a suas experiências e não leva em consideração as diferenças de turmas, caindo em uma prática viciada comprometendo o seu trabalho. Por isso, a importância dos cursos de nível Superior estar contemplando em suas disciplinas de Práticas Pedagógicas, Didática ou Estágio Supervisionado, as particularidades da

EJA, incluindo o ensino sobre as especificidades dos alunos, do ambiente escolar, do conteúdo e carga horária disponibilizada, entre outros aspectos.

Além da experiência, a pós-graduação em nível de especialização em EJA também auxiliou e contribuiu para que estes professores superassem algumas de suas limitações. Para Rodrigues e Carvalho Neto (2012, p.134) a formação continuada “[...] deverá propiciar ao professor a aquisição de novas práticas e novos saberes que lhe possibilitarão entender a organização do trabalho pedagógico, tendo a sala de aula como espaço de vivências [...]”. Ou seja, como não houve uma formação inicial voltada para a modalidade EJA, os professores buscaram alternativas, sendo em especializações, leituras sobre o assunto entre outros, o que não minimiza as falhas e responsabilidades dos cursos de graduação.

Contrapondo a essas dificuldades, estão às falas de alguns coordenadores e professores universitários entrevistados, os quais mencionaram que, apesar do curso não proporcionar ao futuro professor um embasamento significativo sobre a EJA, alguns acadêmicos estão aptos para esse trabalho. Um dos coordenadores ressaltou:

Ele precisa se adequar, mas não acho que ele seja incapaz disso entendeu? Ele vai precisar só assim se situar a respeito de como os conteúdos são ministrados porque é uma forma diferente, distribuídos de forma diferente e aplicar os conhecimentos que ele tem pra isso na verdade né, eu acho que não é muito difícil não eu acho que ele consegue sim (C1).

O outro coordenador já compara os alunos da EJA com os da graduação na questão da heterogeneidade:

Mas em se tratando de uma esfera mista é como os próprios cursos de graduação que nós temos aqui, ingressos aqui que estão com 17, 18 anos e temos alunos aí também de 40 anos e de fato já nota-se alguma discrepância né [...] (C4).

Na mesma Instituição de Ensino (IE4) um dos professores relatou que acredita que: “[...] cada um, cada formando tem um perfil profissional, alguns se adaptariam melhor, conseguiriam transpor o que eles tiveram de embasamento teórico prático aqui na IE4 [...]” (P8). O interessante é que analisando as IES a que menos abordou explicitamente o conteúdo EJA foi a IE4.

Para o professor P1: “[...] então alguns eu acho que teria o perfil sim principalmente dos mais velhos, os que já são casados, outros mais novinhos eu acho que não [...]”. O professor salienta que é frequente nas turmas da EJA existir alunos mais velhos, trabalhadores, e que os acadêmicos mais novos poderiam ser inibidos por tais características.

Outro professor já é mais direto, P2 diz: “Os alunos quando saírem da sala de aula não estarão preparados pra nada sinceramente, mas acaba que eles vão ter que buscar informação, tentar se especializar, pegar alguns critérios”. Este professor era o único que abordava brevemente sobre a EJA na IE1.

Em relação aos alunos, havia no questionário realizado uma questão sobre se os mesmos se consideravam preparados para atuar com a EJA. Dos 55 alunos respondentes 30 relataram que não estariam preparados para ministrar aulas na EJA, 20 responderam que sim, sendo 06 deles da IE2 a qual realiza estágio na modalidade de ensino em questão. E 05 não souberam afirmar se estariam ou não preparados para este trabalho.

Assim, como observado, alguns coordenadores e professores consideraram que seus alunos são capazes de atuar na EJA mesmo sem haver um embasamento significativo na formação inicial e alguns alunos também tiveram essa opinião. Ou seja, analisando as falas do corpo docente bem como dos alunos percebeu-se que há uma interpretação de que atuar na EJA é como atuar em qualquer outra modalidade como diz Arroyo (2006),

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

O que ocorre como já vimos através dessa pesquisa e outras, é que a teoria mesmo quando abordada é muito distinta da prática. Quando o aluno entra em sala de aula depara-se com a realidade e assim encontra alguns desafios que não foram aprendidos na sua formação inicial. Rodrigues e Carvalho Neto (2012, p.132) dizem: “[...] é essencial uma fundamentação pedagógica que lhes permita tomar decisões adequadas, originais e flexíveis nas mais diversas e recorrentes situações que a

prática docente apresenta”. Tais aspectos dependem da formação inicial para serem desenvolvidos, no entanto quando não se tem, é necessário buscar formações complementares como já ressaltamos. Os mesmos autores ainda salientam “[...] na realidade das escolas públicas brasileiras, muitos professores carecem de estudos que viabilizem uma atuação coerente com o contexto em que atuam” (RODRIGUES; CARVALHO, 2012, p. 133). Dessa forma, percebemos que a formação inicial para toda Educação Básica está deficitária, precisando de olhares especiais.

Ainda sobre a atuação do professor da EJA, uma das características da maioria dos professores brasileiros é a jornada de trabalho excessiva. Dos oito professores entrevistados apenas dois se encontram abaixo das 40 horas semanais, um dos professores ressaltou “[...] eu fiz uma opção de trabalhar um pouquinho menos e ter uma qualidade melhor de vida e de ensino” (PEF1). Já os outros seis professores mencionaram trabalhar 40 horas semanais ou mais, chegando um deles a 55 horas semanais. Ou seja, a jornada de trabalho do professor acaba sendo cansativa e a qualidade de ensino pode diminuir ocasionada pela falta de tempo na preparação das aulas.

Na maioria das vezes essa carga horária abusiva se deve a uma série de fatores, entre eles, as condições financeiras dos professores, elevadas taxas de desemprego e concursos assumidos, tendo os professores na sua grande maioria que se deslocar de uma escola para a outra, da EJA para o ensino regular, levando a uma rotina desgastante. Para Malacarne (2011), os professores em geral, atuam nas diversas modalidades de ensino e lidam com diferentes alunos, necessitando para isso de uma formação inicial melhor fundamentada, pois tais condições de trabalho exigem do professor “jogo de cintura” (p.147) o qual em sua maioria demora a ser adquirido. Para o autor:

Geralmente sem o preparo devido para tantas situações que se somam em um único dia de trabalho, o professor vai para a sala de aula e “faz o que pode”. Mesmo para aqueles que possuem toda uma predisposição para lidar com pessoas e com pluralidades, com certeza há dificuldades ao procurar realizar a sua tarefa de ensino e aprendizagem (MALACARNE, 2011, p.148).

Dessa forma, a atuação do professor na EJA apresenta inúmeras dificuldades, alguns professores mais que outros, onde a busca para suprir as

lacunas é constante. Assim, os professores acabam buscando na formação continuada um aperfeiçoamento para o seu trabalho, além do aspecto referente à experiência que segundo alguns professores acaba sendo um fator determinante para uma boa atuação dentro da sala de aula.

5.3- Implantação da EJA no curso de Ciências Biológicas Licenciatura

Durante as entrevistas com os coordenadores e docentes universitários buscou-se na fala deles, se havia ou não o interesse em implantar a EJA no curso investigado e em caso afirmativo de que maneira isso aconteceria.

Os professores em linhas gerais ressaltaram que, essa modalidade de ensino deve ser contemplada já na graduação, com exceção do coordenador da I4. Diversas foram às formas de abordagem que os professores expuseram.

Grande parte dos coordenadores e professores respondeu ser desnecessária uma disciplina específica para a EJA na grade curricular. Ao invés disso, outras sugestões foram levantadas, como por exemplo: criar módulos, oficinas, projetos de extensão, oferecer dentro do estágio supervisionado uma carga horária para a EJA, uma aula a parte e ser contemplada em todas as disciplinas de ensino.

Olhando para as sugestões percebemos que são alternativas que podem ser realizadas durante o processo acadêmico do futuro professor. No entanto, coordenadores como da I1 e I4 permanecem resistentes quanto a isso, o primeiro coordenador resiste pela carga horária do curso ser muito pequena, sendo inviável a criação de uma carga horária dentro do estágio supervisionado por exemplo. Já o coordenador da I4, acha que as modalidades de ensino diferentes do Ensino Fundamental e Médio regular, devem ser disponibilizadas em programas de pós-graduação. Ou seja, enquanto os pensamentos dos representantes do curso forem dessa forma, pouca mudança acontecerá da parte dos demais professores, principalmente quando se trata do PPP ou grade curricular do curso.

Se olharmos por outro lado, os PPP (s) da pesquisa, não apresentam restrições quanto ao campo de estágio, embora não esteja explícita a EJA. Grande parte dos campos de estágios são destinados a comunidade onde a universidade se encontra, abarcando todo o ensino básico. Assim, não tendo limitações quanto ao

PPP cabe aos coordenadores dos estágios estabelecerem contato com tais centros de EJA, para que essa atividade seja realizada. Como observamos a IE2 desenvolve estágio supervisionado na EJA e de acordo com os resultados obtidos a experiência está sendo muito proveitosa.

Infelizmente, a oferta sobre EJA nos cursos de Ensino Superior ainda se dá timidamente. Em uma pesquisa realizada em 2006, por Pereira e De La Fare no Brasil e Argentina mostrou que no Brasil, poucos currículos apresentam disciplinas voltadas para a EJA, e quando encontradas estão inseridas nos estágios supervisionados e em programas de pós-graduação (PEREIRA; DE LA FARE, 2011).

Já em uma pesquisa desenvolvida por Gatti e Barreto (2009) com 165 cursos de Ciências Biológicas Licenciatura distribuídos pelo Brasil, constatou após análise dos currículos e ementas, que apenas uma universidade estabelecia o contato com uma escola, desenvolvendo projetos junto a EJA e as modalidades do ensino básico. Em relação ao estágio supervisionado as autoras ressaltam que poucas são as universidades que realizam a prática.

Trazendo dados do curso de Pedagogia, Gatti e Barreto (2009) salientam que até mesmo o curso que forma os alfabetizadores para o público EJA está em déficit. Poucos são os cursos que contemplam a EJA e realizam alguma prática pedagógica na mesma.

Em relação à prática de estágio supervisionado Pontes et.al. (2011) declara:

[...] o estágio constitui uma experiência reconhecida por todos os jovens professores como muito positiva. O estágio, pela sua duração prolongada, pela forte responsabilidade que atribui aos formandos, pelas condições de enquadramento num grupo de trabalho de pares e com um apoio direto do orientador da escola, parece constituir um enquadramento muito favorável para o início do processo de integração na profissão. Na sua configuração atual, o estágio permite ir aprendendo a lidar com uma grande variedade de problemas e situações práticas de um modo bastante apoiado (PONTES et.al., 2001, p.21).

Certamente, ter a oportunidade de realizar o estágio supervisionado durante a graduação é muito importante, sendo que além de proporcionar uma vivência mesmo que breve com a realidade, há também a questão do formando se identificar com a profissão. Muitos formandos quando vão para o estágio não se identificam

com a sala de aula, isso traz várias consequências entre elas o abandono do curso (PONTES et.al., 2001). Em relação a isso, os professores da EJA, também relataram o quão importante seria para o futuro professor, ter a EJA inserida na grade curricular do curso e principalmente o estágio nessa modalidade.

Em relação às sugestões anteriores, acreditamos que todas possam ser desenvolvidas durante a graduação. Para Zabalza (2004), seria interessante incorporar experiências e apresentar as diferentes modalidades de ensino aos futuros professores, para que esses pudessem optar pelo nível de aprofundamento, ou seja, de acordo com o interesse e orientação pessoal.

A abordagem da EJA nas disciplinas de ensino pode ser contemplada, basta haver organização nos próprios planos de ensino do professor. Entre os professores é interessante que se façam reuniões como a que ocorreu na I4, onde os professores discutiram qual conteúdo estava sendo ministrando individualmente, quais as bibliografias utilizadas e o enfoque metodológico. Dessa forma, todos se organizaram e traçaram suas aulas diferentemente do outro professor. Já na I3 o coordenador e professores do curso se interessaram pela inclusão do estágio supervisionado na EJA, no PPP que estava sendo reformulando.

Sendo assim, percebemos que de modo geral pouco é abordado sobre a EJA nos cursos investigados, alguns estágios são realizados, mas ainda não há de fato uma formação inicial significativa quanto a EJA. No entanto, as dificuldades estão presentes entre os professores da EJA, principalmente após a formação, quando ainda não possuem experiência de sala de aula, nem mesmo a experiência em estágios nessa modalidade. Apesar de pesquisas como essa demonstrar a realidade dos professores da EJA, os cursos de Ensino Superior resistem a abordagem dessa modalidade nas disciplinas de ensino ou quando fazem, fazem de modo superficial.

Pelos dados indicados, a implantação da EJA nas universidades está longe de ser efetivada, ou longe de ultrapassar a forma superficial com que vem sendo desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, entre outros objetivos, buscou conhecer a situação e a condição que o professor de Ciências Biológicas da região Oeste do Paraná vem se formando para atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Diante dos dados coletados e analisados, percebemos vários problemas, entre eles, a questão da formação inicial do professor o qual pouco contempla a EJA e a atuação do professor de ciências do Ensino Fundamental Fase II da EJA, que vem enfrentando alguns desafios em sala de aula como: o sistema individual, turmas heterogêneas, material inadequado entre outros.

Ao desvelarmos sobre o processo educacional da EJA no Brasil, percebemos que vários problemas enfrentados principalmente no século XX, quando surgiram as primeiras universidades, ainda se constituem como problemas atuais. Entre eles, podemos citar: poucos recursos financeiros, salários baixos, carga horária de trabalho excessivo, materiais didáticos de baixa qualidade e em especial a formação do professor, que já não vinha atendendo as especificidades da EJA.

Desde os séculos passados, muitas são as falhas estruturais e organizacionais dos programas da EJA e principalmente das universidades que pouco a consideram. Nesta pesquisa, constatamos que as quatro universidades do Oeste do Paraná, abordam a EJA de forma superficial em seus cursos. Ou seja, esses futuros professores de ciências não estão sendo preparados conforme indica o Parecer do curso, CNE/CES nº 1.301/01 o qual estabelece conteúdos e práticas a serem desenvolvidos na Educação Básica.

Analisando a LDB, os Pareceres e as Diretrizes Curriculares utilizados durante a pesquisa, percebemos o quanto essas Leis e documentos, inferem e enfatizam sobre a formação inicial do professor, para que os cursos de formação inicial em nível de graduação contemplem não só o Ensino Fundamental e Médio regular, mas todos os níveis da Educação Básica, como, por exemplo, a EJA.

Embora essas Leis exijam uma formação inicial adequada a EJA, o governo acaba infringindo as próprias leis no momento de seleção dos professores para ocupar as vagas destinadas a EJA, onde o requisito mínimo acaba sendo o Ensino Médio ou professor atuante no ensino regular. Ou seja, enquanto o governo

continuar permitindo professores sem uma formação específica para atuar na EJA, as universidades pouco farão para implantá-la em seus cursos.

Diante dos fatos, não nos surpreende quando a formação específica desse professor, também é um problema recorrente nas universidades investigadas, aonde a EJA ainda não conquistou o seu espaço. Essa condição precária em que o professor vem se formando, é um dos fatores determinantes para o baixo nível e desempenho dos programas da EJA. A falta de comprometimento das universidades se faz nítida durante a análise das entrevistas. Coordenadores e professores tem restrições ao ensino da EJA, justificando a falta de abordagem com a carga horária do curso, ou a priorização do ensino regular, afinal este amplia o campo de trabalho do futuro professor. Entretanto, quando o professor de ciências sair para o mercado de trabalho, não irá encontrar apenas o ensino regular para ministrar suas aulas, mas poderá deparar-se com outras modalidades de ensino.

Enquanto os coordenadores e docentes permanecem irredutíveis a alguma mudança relacionada à EJA, aproximadamente 12,9 milhões de analfabetos acima de 15 anos (PNAD/IBGE 2011), são ensinados por professores pouco qualificados. Hoje, a demanda de matrículas para ensino regular até pode ser mais expressiva em relação às outras modalidades de ensino, isto no entanto, não significa que a EJA não necessite de professores qualificados para atender aos seus alunos. Assim como o ensino regular, a EJA também necessita de qualificação, de materiais didáticos adequados e de um currículo que oriente os envolvidos.

Analisando o histórico da EJA, notamos a relação do desenvolvimento social e a prática das universidades, ou seja, a universidade age conforme o meio social, a política e economia. Dessa forma, as universidades, os docentes e seus conteúdos sofrem mudanças de acordo com os interesses do momento.

Quanto aos alunos investigados, a maioria também não está preparada para uma futura atuação em salas da EJA. Esta situação também foi relatada pelos professores de ciências atuantes nessa modalidade, os quais expressaram suas dificuldades, deixando explícita a importância da abordagem sobre a EJA na graduação e a sua implantação no estágio supervisionado.

No entanto, a implantação de alguma carga horária ou disciplina sobre a EJA dentro dos cursos está muito distante de ser idealizado. Tal situação também ocorre

em algumas universidades do Brasil, investigadas por Gatti e Barreto (2009), em que a maioria dos cursos de Ciências Biológicas Licenciatura enfatizam o ensino regular, não inserindo a EJA no curso. Assim, os cursos investigados acabam oferecendo disciplinas fragmentadas, contemplando apenas uma das realidades encontradas pelos docentes. Cabe à experiência e aos cursos de formação continuada superar estas falhas oriundas de uma formação inicial que falhou neste aspecto sobre as formas de atuação na modalidade EJA.

Por meio dessa pesquisa, buscamos expor a situação da EJA no Brasil e as condições que o professor dessa modalidade de ensino vem sendo formado, especificamente os professores do curso de Ciências Biológicas Licenciatura presencial da região Oeste do Paraná, colaborando assim, para uma possível integração da universidade com a EJA. Pois, como diz Soares (2006) às universidades devem considerar que assuntos sobre a EJA sejam inseridos nas ementas disciplinares e currículos.

As lacunas estão presentes na formação inicial dos futuros professores dessas Instituições, entretanto os cursos de Ciências Biológicas Licenciatura podem reverter o quadro insatisfatório da Educação brasileira, contribuindo com a ênfase dada também à modalidade EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, A. M.; TEODORO, A. O diálogo na construção das identidades docentes: significados e caminhos para uma construção de uma escola instituinte. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, nº. 2, set. 2009, p. 118-137.

AMORIM, M. G. R. de.; RIBEIRO, N. N. A.; MOURA, T. M. de M. A especificidade curricular na Educação de Jovens e Adultos: ainda um desafio. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, v. 21, nº. 37, jan./jun. 2012, p. 109 – 116.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. In: **Educação e Sociedade**, ano XX, nº. 68, dez. 1999, p. 143-162.

_____. 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.

BÄR, M. V.; MALACARNE, V. O ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental na cidade de Cascavel: Histórico e Currículo. In: **XX Encontro Anual de Iniciação Científica – EAIC – e X Encontro de Pesquisa EPUEPG**. Ponta Grossa: 20 a 22 out. de 2011, p. 01 - 04.

BARCELOS, V. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BERNARDINO, A. J. Concepção de Cultura Trabalho e Tempo dos Professores de EJA. **Dissertação de Mestrado**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR. Curitiba, 2008.

BIZZO, N. Formação de professores de ciências no Brasil: uma cronologia de improvisos. In: **Ciência e cidadania: Seminário Internacional Ciência de Qualidade para Todos**. Brasília: UNESCO, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF, 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF, 1971.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.

_____. 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, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Educacional Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Biológicas**. Parecer nº. 1. 301/2001. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília, DF, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de professores para Educação Básica**. Parecer nº. 1/ 2002. Brasília, DF, 2002.

_____. 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**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos** - Alunos e Alunas da EJA. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb**. Disponível em: < <http://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Programme for International Student Assessment (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2011**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2012** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=129>>. Acesso em: 06 mai. 2014.

BUENO, M. A. P. Os Olhares sobre a EJA: Um Estudo de caso com Educadores de Biologia. **Dissertação de Mestrado**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CARVALHO, M. P. As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003 – 2007). In: **Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação - Espanha, 2012. 01-15 p.

CASCAVEL. Faculdade Assis Gurgacz. **Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas Licenciatura**. Cascavel: FAG, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a rede pública municipal de Cascavel: volume III: Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos**. Cascavel, PR, 2008.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas Licenciatura**. Cascavel: Unioeste, 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

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

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. In: **Educação**, v. 33, nº. 3, set./dez. 2010, Porto Alegre, p. 182-188.

FOZ DO IGUAÇU. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza**. Foz do Iguaçu: Unila, 2010.

FOZ DO IGUAÇU. Faculdade União das Americas. **Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas Licenciatura**. Foz do Iguaçu: Uniamérica, 2007.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **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.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. In: **Educação e Pesquisa**, v. 31, nº. 1, jan./abr. 2005, São Paulo, p. 45-56.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, v.2, 2008.

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

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. de. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 9 ed., São Paulo: Cortez, 2009.

GUIDELLI, R. C. A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos... **Dissertação de Mestrado**, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 1996.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 14, mai./ ago. 2000, Rio de Janeiro, p. 108 – 130.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, A. M. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20 - 28.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1989.

MACHADO, M. M. A prática e a formação dos professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, ANPED, Caxambu, 2000.

MADEIRA, V. P. C. O desafio fundamental do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. In: **Em Aberto**, ano 10, nº. 50/51, abr./set. 1992, Brasília, p. 57 - 64.

MALACARNE, V. **Os professores de química, física e biologia da região oeste do Paraná: formação e atuação**. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

_____. **Caminhos e descaminhos na formação e na atuação dos professores de ciências.** Cascavel: Coluna do Saber, 2011.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise.** UNESP, 2007. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista> acesso em: 03 mai. 2013.

MARASCHIN, M. S.; BELLHOCHIO, C. R. **Uma proposta colaborativa de Formação de professores na Educação de Jovens e Adultos.** In: 12ª Jornada Nacional de Educação e 2º Congresso Internacional de Educação, Educação e Sociedade: Perspectivas Educacionais no Século XXI. 2006, p. 01 – 10. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pedagogia.htm>>.

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

_____. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. In: **Práxis educacionais**, v. 5, nº. 7, jul./dez. 2009, Vitória da Conquista, p. 45-72.

MORAIS, F. A. de. O ensino de ciências e biologia nas turmas de EJA: experiências no município de Sorriso - MT. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, nº. 48, mar. 2009, p. 06-10.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Abordagem temática: desafios na Educação de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.** São Paulo, v. 7, nº. 3, 2007, p. 01 – 17.

OLIVEIRA, A. S. de. Formação às avessas: Problematizando a simetria invertida na Educação de professores em serviço. In: **32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. Único, 2009, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5855--Int.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

OLIVEIRA, M. O. de M. Tornar visível o cotidiano da escola: experiências na EJA. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, v.21, n.37, jan./jun. 2012.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Ed. Loyola, 1973.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº. 035/1980.** Curitiba, 1980.

_____. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº. 034/1984.** Curitiba, 1984.

- _____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº. 016/1995**. Curitiba, 1995.
- _____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº. 010/1996**. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/55d80a1eac1b0781832574c7007151ca?OpenDocument>>. Acesso em: 02 abr. 2013.
- _____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº. 012/1999**. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del_CEE_EJA/Del_012_99.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2013.
- _____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº. 08/2000**. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del_CEE_EJA/Del_08_00.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2013.
- _____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação nº 03/2001**. Curitiba, 2001.
- _____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº. 06/2005**. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del_CEE_EJA/Del_06_05.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013.
- _____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Estadual nº. 7.430/1984**. Curitiba, 1984.
- _____. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2013.
- _____. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Paraná Alfabetizado**. Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?contedo=62>>. Acesso em: 26 nov. 2013.
- PEREIRA, M. V.; FARE, M. de La. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, nº. 230, jan./abr. 2011, Brasília, p. 70 – 82.
- PICONEZ, S. C. B. Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. **Tese de Doutorado**, Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 1995.
- _____. Desempenhos cognitivos diferenciados: Relação entre conhecimentos prévios e conhecimentos escolares. In: **Educação escolar de Jovens e Adultos**. 7. ed. Campinas: Papius, 2009.

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

POMPEU, S. F. C.; ZIMMERMANN, E. Concepções sobre ciência e ensino de ciências de alunos da EJA. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais...** VII ENPEC, Florianópolis, 08 de nov. de 2000.

PONTE, J. P. da.; GALVÃO, C.; SANTOS, F. T.; OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional de jovens professores de matemática e ciências. **Revista de Educação**, 10(1), p. 31 - 46.

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

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES A. G. F.; NETO CARVALHO, E. R. G. de. Eu aprendo, tu aprendes, ele aprende: em busca de uma prática docente mais democrática na EJA. **Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade**, v. 21, nº. 37, jan./jun. 2012, p. 127 - 136.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 28 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

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.

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

SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia. In: **Ciência e Educação**, v. 12, nº. 1, 2006, p. 57-72.

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

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

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. O professor de biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. In: **Ciência & Educação**, v. 6, nº. 2, 2010, p. 323-340.

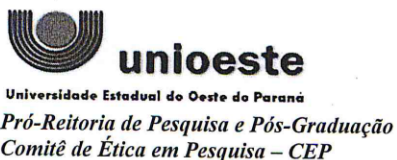
VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, v. 21, nº. 37, jan./jun. 2012, p.71 - 82.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, nº. 2, p.247-262, mai./ago. 2007.

APÊNDICES

Apêndice A



PARECER 164/2012-CEP

Projeto de Pesquisa, pesquisador responsável: Vilmar Malacarne da UNIOESTE.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná analisou em sessão ordinária do dia 30/08/2012, Ata 06/2012 - CEP, o processo CAAE nº 06747612.1.0000.0107, referente ao projeto, intitulado "Professor de ciências da educação de jovens e adultos: impasses na formação, impasses na atuação".

Assim, em conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde. Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 30 de Agosto de 2012.

ANELINE MARIA RUEDELL

Coordenadora do CEP/Unioeste

Apêndice B

Roteiro de entrevista ao Coordenador

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

Público alvo: Coordenadores do curso de Ciências Biológicas Licenciatura Plena presencial, da região Oeste do Paraná.

Registro: áudio gravado

Objetivo da entrevista: Verificar junto aos coordenadores dos cursos de Ciências Biológicas Licenciatura Plena presencial, da região Oeste do Paraná, se nos Projetos Políticos Pedagógicos do curso mencionado há conteúdos listados voltados a EJA.

1- Identificação

- a) Nome do Docente
- b) Instituição de Ensino onde trabalha
- c) Formação (inicial e final)
- d) Tempo de atuação como professor
- e) Enquadramento funcional
- f) Carga horária semanal
- g) Tempo de atuação na função de Coordenador de curso

2- Da atuação como coordenador do curso

- a) O Projeto Político Pedagógico do curso foi elaborado/reelaborado em que ano, quem ajudou na sua formulação/reformulação? Qual o grau de conhecimento do PPP pelos docentes do curso?
- b) Nele há disciplinas voltadas especificamente ao EJA? Quantas? Com que carga horária? Há previsão de Prática de Ensino específica para a EJA?
- c) Considera importante que conhecimentos sobre a EJA estejam previstos claramente no PPP e em disciplinas?
- d) Tens conhecimento de ex-alunos que atuam na EJA? Sabes como foi sua adaptação nesta modalidade de ensino? Julga-os, a partir dos conhecimentos previstos no PPP, aptos para trabalhar na EJA?

Apêndice C

Roteiro de Entrevista ao Docente

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

Público alvo: Docentes do curso de Ciências Biológicas Licenciatura Plena presencial, da região Oeste do Paraná.

Registro: áudio gravado

Objetivo da entrevista: Investigar se os entrevistados abordam na sala de aula a modalidade EJA, formando professores para eventual atuação com essa modalidade de ensino.

1- Identificação

- a) Nome do Docente
- b) Instituição de Ensino onde trabalha
- c) Formação (inicial e final)
- d) Tempo de atuação como professor
- e) Enquadramento funcional
- f) Carga horária semanal

2 Sobre a formação recebida para atuar como professor de nível superior

- a) Durante sua formação (graduação e Pós-Graduação) em algum momento a questão da EJA foi abordada?
- b) (em caso positivo) Relate como foi essa abordagem.
- c) (em caso negativo) Considera que isso ocasionou uma falha em sua formação? Por que? Onde isso se tornou mais visível? Como buscou superar esta deficiência?

4 Atuação Profissional

- a) Durante sua atuação como docente nesta instituição e no curso de Ciências Biológicas você aborda a questão da EJA em sala de aula? De que forma faz isso? Qual o tempo médio utilizado para essa questão?
- b) Considera importante que conhecimentos sobre a EJA sejam inseridos formalmente nos cursos de Ciências Biológicas? Por que? Como isso deveria ser feito (disciplina específica ou no conjunto das demais disciplinas?) Sugere alguma carga horária para isso? Sugere algum momento específico do curso para isso? Sugere que fosse feita uma Prática de Ensino específica para trabalhar com EJA?

Apêndice D

Roteiro de entrevista ao Professor de Ciências do Ensino Fundamental Fase II - EJA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

Público alvo: Professores de ciências do Ensino Fundamental Fase II – EJA, do município de Cascavel/PR.

Registro: áudio gravado

Objetivo da entrevista: Verificar junto aos professores de ciências quais são as dificuldades e/ou facilidades na sua atuação como professor dessa modalidade.

1- Identificação

- a) Nome do Professor
- b) Formação (inicial e final)
- c) Carga horária semanal nesta escola
- d) Enquadramento funcional
- e) Além desta Instituição de Ensino trabalha em outra escola? Qual? Carga horária?

2 Formação e Atuação na Educação de Jovens e Adultos

- a) Tempo de atuação como professor (a) da EJA
- b) No início de seu exercício como professor (a) da EJA, sentiu alguma dificuldade na sua atuação? Quais seriam?
- c) (Se encontrou dificuldades) Essas dificuldades em sua opinião advêm de uma possível falha na própria formação superior (graduação ou Pós-Graduação)? Ou a mesma contemplou essa modalidade de ensino?
- d) (Se encontrou dificuldades) Qual a maneira que encontrou para superar essas dificuldades?
- e) Atua em quantas turmas do Ensino Fundamental Fase II na EJA com a disciplina de Ciências? Em média, quantos alunos frequentam cada turma?
- f) Poderia discorrer sobre as especificidades em trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos? E, nesta, com o Ensino de Ciências?

Apêndice E

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário a ser aplicado aos alunos concluintes do curso de Ciências Biológicas Licenciatura Plena presencial, da região Oeste do Paraná

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

Instituição de Ensino: _____

Turma: _____ **Ano:** _____ **Data:** ____/____/____

1- Por que optou em fazer o curso de Ciências Biológicas Licenciatura Plena?

2- O curso, em suas disciplinas, prepara o futuro profissional enfatizando mais a área da pesquisa biológica ou para exercício voltado a educação?

3- Sente-se preparado para atuar como professor?

4- Durante o seu percurso acadêmico, possuiu algum contato com disciplinas que abordavam a Educação de Jovens e Adultos? Quantas? Carga horária?

5- Eram disciplinas específicas ou os conteúdos estavam dispersos em diversas disciplinas? Quantas?

6- Supondo que fosse chamado (a) para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), se sentiria preparado (a) para tal? Por que? E, nesta, com o Ensino de Ciências?

7- Poderia descrever algumas características específicas do público jovem e adulto que estuda na EJA? (idade, nível de conhecimento, o que objetiva com esta formação, etc)