

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADA GUIMARÃES RIBEIRO

A PRÁTICA DOCENTE NA EJA MULTISSERIADA

MARIANA-MG

2019

ADA GUIMARÃES RIBEIRO

A PRÁTICA DOCENTE NA EJA MULTISSERIADA

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado, da Universidade Federal de Ouro Preto.

Área de Concentração: Educação, Formação e Práticas Educacionais.

Linha de Pesquisa: Linha 1 – Formação de professores, Instituições e História da Educação (FPIHE).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Regina Magna Bonifácio de Araújo.

MARIANA-MG

2019

R484p Ribeiro, Ada Guimarães.  
A prática docente na EJA multisseriada [manuscrito] / Ada Guimarães  
Ribeiro. - 2019.

180f.: il.: color; grafis; tabs; mapas; quadros.

Orientadora: Prof.ª. Dr.ª. Regina Magna Bonifácio de Araújo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Prática docente. 3. Classes  
multisseriadas. I. Araújo, Regina Magna Bonifácio de. II. Universidade  
Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 374.7(043.3)

Catálogo: [www.sisbin.ufop.br](http://www.sisbin.ufop.br)



**Ada Guimarães Ribeiro**

**A prática docente na EJA multisseriada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 12 de junho de 2019.

  
**Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (Orientadora)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

  
**Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge (Membro)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

  
**Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira (Membro)**  
Universidade do Estado de Minas Gerais

O caso da Educação de Jovens e Adultos não é um caso à parte da educação. Ao contrário, ela não só é integrante como está colocada hoje como um dos pontos desafiadores de nossa capacidade de inventar, de criar, de recriar, de reinventar alternativas curriculares e práticas pedagógicas mais dialógicas, cooperativas e o que é uma urgente necessidade dos tempos atuais: que essas práticas pedagógicas e perspectivas curriculares estejam abertas aos diferentes processos de subjetivação em andamento entre nós (BARCELOS, 2010, p. 88).

## AGRADECIMENTOS

Enfim, chegou o dia de conquistar o tão sonhado título de mestra. Mestra em Educação! Uma jornada de longos e intensos meses repletos de muita dedicação e de muito conhecimento. Uma jornada que não se acaba, que não se limita aqui.

Ser educadora, ser pesquisadora. Esse é um grande sonho que vem se tornando realidade. Muitas pessoas contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui e, por esse motivo, não poderia deixar de agradecê-las. Agradeço a minha família, principalmente, o meu pai, Idalmo, minha mãe, Anésia, meus irmãos, Iago e Ian, e o meu companheiro, Felipe. Vocês são a minha base de fé, educação, amor, sabedoria e persistência. Obrigada por viverem essa etapa comigo e por me incentivarem na realização dos meus sonhos.

Aos meus amigos, obrigada pelo incentivo, pelo carinho, pelas palavras de conforto e pelos momentos de distração. Vocês foram essenciais na manutenção da minha vida durante o mestrado.

Agradeço aos representantes da EJA das Secretarias Municipais de Educação de Mariana, Acaiaca, Ouro Preto, Itabirito e Diogo de Vasconcelos. Agradeço aos professores responsáveis pelas turmas da EJA envolvidos na pesquisa, e, em especial, à equipe da Escola Municipal Antônio Martins Machado, em Acaiaca, pela parceria e por terem me recebido de braços abertos.

Agradeço a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Magna Bonifácio de Araújo, pelas orientações deste trabalho, pela parceria, pelos conhecimentos e por todos os momentos compartilhados. Sua ajuda foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa e para o saber construído. Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gláucia Maria dos Santos Jorge e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Nogueira, por constituírem a banca examinadora desta pesquisa e por terem compartilhado conhecimentos essenciais para a estruturação deste texto e, assim, para a obtenção do meu título de mestra. Agradeço também à UFOP por minha formação profissional e transformação pessoal, pelas oportunidades de engrandecimento desde o curso de graduação em Pedagogia.

E, por fim, mas não menos especial, agradeço a Deus, por sempre guiar e iluminar o meu caminho, proporcionando sabedoria e tranquilidade nos momentos mais importantes.

Obrigada!!!

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 e, nas últimas décadas, vem sendo alvo de intensas pesquisas e indagações no cenário educacional brasileiro. Com o objetivo de contribuir ainda mais para os estudos sobre a modalidade no país, este trabalho procurou investigar a prática docente em uma classe multisseriada na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A organização do ensino na EJA em classes multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma realidade nos cinco municípios da Região dos Inconfidentes aqui investigados. Partimos do pressuposto de que professores atuantes em espaços multisseriados lidam diariamente com desafios e estabelecem inúmeras estratégias de trabalho nesses contextos. Para confirmar a nossa hipótese, buscamos compreender, portanto, quais são os desafios e quais são as estratégias mediadas pela prática de um desses profissionais. Em um estudo realizado do tipo estado do conhecimento, verificamos que pouco tem sido produzido sobre a multisseriação na EJA. Assim, o referencial teórico apresentado neste trabalho constituiu-se por estudos realizados sobre a EJA, sobre a multisseriação e sobre a prática docente na EJA. O caminho metodológico escolhido teve como base a abordagem qualitativa. Quatro profissionais atuantes em escolas públicas/municipais, localizadas em Mariana-MG, Acaiaca -MG, Diogo de Vasconcelos-MG e em Ouro Preto-MG participaram desta pesquisa. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram dois questionários, um utilizado para a obtenção de dados sobre o perfil dos professores e um utilizado para a obtenção de dados sobre as políticas de EJA em cada município investigado. Além disso, realizamos uma entrevista do tipo semiestruturada com professores da EJA e a observação de sua prática docente, com o diário de campo, para registrar as observações realizadas. Ao final da investigação, para a apreciação dos dados obtidos, foram empregadas as técnicas da análise de conteúdo. Os resultados revelam que promover discussões sobre a prática docente no campo da EJA é uma ação extremamente necessária, a grande questão não é apenas o fazer pedagógico, mas sim, inúmeros fatores que estão vinculados a ação educativa, como: questões políticas, formação inicial e continuada dos professores, a oferta de materiais e recursos para a modalidade, a heterogeneidade das turmas, a falta de apoio, suporte pedagógico, e os processos avaliativos realizados pelos professores e pelo sistema escolar. Os professores entrevistados apontaram os desafios enfrentados por eles em suas práticas docentes: atender todos os alunos em suas necessidades e em suas expectativas; a heterogeneidade das turmas; a falta de apoio pedagógico nas escolas; a dificuldade na administração dos conteúdos para a prática docente na EJA multisseriada; a elaboração de planejamentos e elaboração de atividades diferenciadas para os alunos e, a falta de material específico para trabalhar com essa modalidade. Na observação da prática docente, mesmo com os desafios e as dificuldades apontadas pela professora, foi possível notar ações de dedicação, compromisso, esforço, e, carinho pela modalidade, pelos alunos. Observamos aulas dinâmicas, um planejamento flexível e atividades diferenciadas para atenderem aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos da turma observada. Destacamos aqui a urgência em continuar pensando a EJA em suas singularidades, em suas particularidades, como uma modalidade de ensino que necessita da efetivação/reparo das suas bases legais para a promoção e garantia de uma educação de qualidade aos sujeitos que nela frequentam ou irão frequentar. Acreditamos que as informações aqui apresentadas enriquecerão o campo de análise das práticas docente na EJA, e, claro, na EJA multisseriada.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Prática docente; Classes Multisseriadas.

## ABSTRACT

The Youth and Adult Education is a teaching method supported by the Law of Directives and Bases of Education n°. 9394/1996, and in the recent decades it has been the subject of intense research and inquiries in the Brazilian educational scenario. In order to contribute more to the study of the sport in the country, this study wanted to investigate the teaching practice in a multisseriate class in the Youth and Adult Education in Initial Years of Elementary School. The organization of teaching in the EJA in multisite classes in the initial years of Elementary School is a reality in the five municipalities of the Region of the Inconfidants investigated here. We start from the assumption that teachers working in multisite spaces deal with challenges daily and establish innumerable strategies of work in these contexts. In order to confirm our hypothesis, we seek to understand, therefore, what are the challenges and what are the strategies mediated by the practice of one of these professionals. In a state-of-the-knowledge study, we find that little has been produced about multiseriate EJA. Thus, the theoretical reference presented in this work was constituted by studies realized on the EJA, on the multiseriate and on the teaching practice in the EJA. The methodological path chosen was based on the qualitative approach. Four professionals working in public / municipal schools, located in Mariana-MG, Acaiaca-MG, Diogo de Vasconcelos-MG and in Ouro Preto-MG participated in this research. The instruments used for the data collection were two questionnaires, one used to obtain data on the profile of teachers and other used to obtain data on the policies of EJA in each municipality investigated. In addition, we conducted a semi-structured interview with teachers from the EJA and the observation of their teaching practice, with the field diary, to record the observations made. At the end of the investigation, the content analysis techniques were used to evaluate the obtained data. The results reveal that promoting discussions on the teaching practice in the field of adult education is an extremely necessary action, the big question is not only pedagogical, but rather, many factors that are linked to educational activities, such as political, initial training and the supply of materials and resources for the modality, the heterogeneity of the classes, the lack of support, pedagogical support, and the evaluation processes carried out by the teachers and the school system. The teachers interviewed pointed out the challenges faced by them in their teaching practices: to attend all the students in their needs and in their expectations; the heterogeneity of classes; the lack of pedagogical support in schools; the difficulty in administering the contents to the teaching practice in the multisite EJA; the elaboration of planning and elaboration of differentiated activities for the students and the lack of specific material to work with this modality. Observing the teaching practice, even with the challenges and difficulties pointed out by the teacher, it was possible to note actions of dedication, commitment, effort, and, affection for the modality, by the students. We observed dynamic classes, flexible planning and differentiated activities to attend the different levels of learning of the students in the observed class. Here we highlight the urgent need to continue thinking the EJA in its uniqueness, in their particularities, as a teaching modality that requires the execution / repair of their legal bases for promoting and ensuring quality education to subjects that it attend or will attend. We believe that the information presented here will enrich the field of analysis of teaching practices in the EJA, and, of course, in the multisite EJA.

**Key-words:** Youth and Adult Education; Teaching practice; Multiseries classes.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Localização dos municípios pesquisados	68
Imagem 1 – Degustação do chá de Funcho	167
Imagem 2 – Simulação de votos em uma urna eletrônica impressa em papel	173
Imagem 3 – Simulação de votos em uma urna eletrônica pela internet	173
Imagem 4 – Dinheiro usado pelos alunos na atividade do mercadinho	176
Imagem 5 – O mercadinho	177
Imagem 6 – Assembleia na Câmara Municipal	178

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas na EJA (2010-2017)	88
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama geral por fonte pesquisada 2010 a 2016	30
Quadro 2 - Trabalhos identificados no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	31
Quadro 3 - Trabalhos localizados no GT 03 e GT 08	34
Quadro 4 - Nova busca no site da ANPED	34
Quadro 5 - Panorama por fonte pesquisada	49
Quadro 6 - Trabalhos identificados no Catálogo de Teses e Dissertações no site da CAPES	50
Quadro 7 - Trabalhos localizados no site da BDTD	51
Quadro 8 - Trabalhos localizados no <i>SciELO</i>	53
Quadro 9 - As instituições selecionadas para a investigação	85
Quadro 10 - As classes multisseriadas nas instituições selecionadas	90
Quadro 11 - A idade e o sexo dos profissionais investigados	96
Quadro 12 - A formação das professoras participantes	97
Quadro 13 - Tempo de atuação, por que trabalha na EJA e se já atuou em outros segmentos	97
Quadro 14 – As professoras participantes e seus nomes fictícios	106
Quadro 15 – Tempo de duração das observações iniciais em cada instituição	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados sobre a educação em Minas Gerais (2015)	67
Tabela 2 - Dados populacionais dos cinco municípios	69
Tabela 3 - Total de matrículas na EJA nos cinco municípios	81
Tabela 4 - Matrículas na EJA no Ensino Fundamental das redes municipais (2017)	82
Tabela 5 - Localizando as escolas	83
Tabela 6 - Matrículas na EJA (2010-2017)	87
Tabela 7 - Número de matrículas nos anos iniciais da EJA em Itabirito entre os anos de 2017 e 2018.	89

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBC - Currículo Básico Comum CEB - Câmara de Educação Básica
- CEMPA - Centro de Educação Municipal Padre Avelar
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
- CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GEPEJAI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
- GT - Grupo de Trabalho
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- ICHS - Instituto de Ciências Humanas e Sociais
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PEA - Programa Escola Ativa
- PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
- PNE - Plano Nacional da Educação
- SciELO - Scientific Electronic Library Online*
- SECAD - Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SECADI - Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SRE - Superintendência Regional de Ensino

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS CLASSES MULTISSERIADAS</b>	<b>17</b>
<b>1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL</b>	<b>17</b>
<i>1.1.1 A Educação de Jovens e Adultos na legislação educacional brasileira</i>	<b>19</b>
<b>1.2 A MULTISSERIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	<b>28</b>
<i>1.2.1 As produções sobre as classes multisseriadas na EJA</i>	<b>28</b>
<i>1.2.2 As classes multisseriadas</i>	<b>37</b>
<i>1.2.3 As classes multisseriadas no Brasil em seus aspectos políticos e legais</i>	<b>39</b>
<i>1.2.4 Compreendendo a multisseriação na EJA na Região dos Inconfidentes</i>	<b>41</b>
<b>1.3 A PRÁTICA DOCENTE NA EJA MULTISSERIADA</b>	<b>46</b>
<i>1.3.1 Entre termos e conceitos</i>	<b>46</b>
<i>1.3.2 As pesquisas sobre a prática docente na EJA</i>	<b>49</b>
<b>2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	<b>56</b>
<b>2.1 Caracterizando a pesquisa</b>	<b>58</b>
<i>2.1.1 Instrumentos para a coleta dos dados</i>	<b>61</b>
<i>2.1.2 A entrevista semiestruturada e o questionário</i>	<b>62</b>
<i>2.1.3 A observação com diário de campo</i>	<b>64</b>
<b>2.2 Contextualização dos campos de pesquisa</b>	<b>66</b>
<i>2.2.1 A Região dos Inconfidentes</i>	<b>67</b>
<b>2.3 As políticas da Educação de Jovens e Adultos na Região dos Inconfidentes</b>	<b>69</b>
<i>2.3.1 O município de Acaiaca</i>	<b>71</b>
<i>2.3.2 O município de Diogo de Vasconcelos</i>	<b>72</b>
<i>2.3.3 O município de Mariana</i>	<b>74</b>
<i>2.3.4 O município de Ouro Preto</i>	<b>76</b>
<i>2.3.5 O município de Itabirito</i>	<b>77</b>
<i>2.3.6 Aspectos comuns encontrados sobre a EJA nos cinco municípios</i>	<b>79</b>
<b>2.4 Os sujeitos da EJA nos cinco municípios</b>	<b>80</b>
<b>2.5 Delimitando o campo da pesquisa</b>	<b>82</b>
<i>2.5.1 Mapeamento das escolas: primeira e segunda etapas</i>	<b>83</b>
<i>2.5.2 Terceira etapa: a seleção das instituições</i>	<b>85</b>

<b>2.6 As classes multisseriadas na Região dos Inconfidentes</b>	<b>86</b>
2.6.1 <i>Classes multisseriadas no município de Acaiaca</i>	92
2.6.2 <i>Classes multisseriadas do município de Diogo de Vasconcelos</i>	92
2.6.3 <i>Classes multisseriadas no município de Mariana</i>	93
2.6.4 <i>Classes multisseriadas no município de Ouro Preto</i>	94
<b>2.7 Os participantes da pesquisa</b>	<b>95</b>
2.7.1 <i>O perfil dos participantes</i>	96
<b>2.8 O procedimento utilizado para a análise dos dados coletados</b>	<b>99</b>
<b>3 A PRÁTICA DOCENTE EM CLASSES MULTISSERIADAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	<b>105</b>
<b>3.1 A prática docente na EJA multisseriada nas vozes dos professores entrevistados</b>	<b>107</b>
<b>3.2 Observação da prática docente: as estratégias mantidas pela professora Ana em sua prática docente</b>	<b>121</b>
3.2.1 <i>Considerações sobre as observações realizadas</i>	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS (PERFIL DOCENTE)</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EJA</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE D - CONVITE AOS PROFESSORES</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE F - FORMULÁRIO PARA COLETA DE DADOS NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO G - PLANO CURRICULAR DOS CINCO MUNICÍPIOS</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE H - AS QUESTÕES GERADORAS E OS INDICADORES CRIADOS A PARTIR DA FALA DOS PROFISSIONAIS INVESTIGADOS</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE I – A PRÁTICA DOCENTE DA PROFESSORA ANA NA EJA MULTISSERIADA</b>	<b>161</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz como objeto de estudo a prática docente em classes multisseriadas na EJA. Nele, buscamos compreender como se dá a prática do professor em uma classe multisseriada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da modalidade EJA, para procurar identificar os desafios e as estratégias de trabalho estabelecidas pelo profissional investigado.

Antes de recorrermos às análises teóricas e metodológicas que apoiaram este trabalho, faz-se importante ressaltar a minha inserção, como aluna do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) ofertado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), no campo da Educação de Jovens e Adultos. Minha trajetória acadêmica, bem como minhas experiências práticas com a modalidade, fez com que surgisse meu interesse em conhecer, pesquisar e em aprofundar, cada vez mais, meus conhecimentos sobre esse campo de estudo. Graduada em Pedagogia, também pela UFOP, minhas experiências práticas na EJA se deram por meio da atuação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup>, por meio do subprojeto PIBID/EJA, já no início do meu curso de Graduação. Naquele período, pude vivenciar e aprender muito sobre a modalidade, e adquirir conhecimentos e experiências significativas.

Meu primeiro contato acadêmico com a EJA se deu por meio da participação nos encontros do Fórum de EJA da Região dos Inconfidentes<sup>2</sup> organizados pela UFOP, que trouxeram reflexões, debates e conhecimento sobre a modalidade na região e também em âmbito nacional. Durante a graduação, pude cursar a disciplina obrigatória EDU 530: Educação de Jovens e Adultos, que trouxe inúmeras contribuições para minha formação, e me possibilitou um maior entendimento sobre a modalidade em seus aspectos teóricos, históricos, políticos e legais, no âmbito da educação brasileira e, claro, da modalidade EJA.

---

<sup>1</sup> O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa criado pelo Governo Federal, sob o gerenciamento da CAPES, como forma de estimular a participação e o envolvimento dos alunos dos cursos de licenciatura em projetos de iniciação à docência e de valorizar sua formação.

<sup>2</sup> O Fórum de EJA da Região dos Inconfidentes envolve as Secretarias Municipais de Educação das cidades de Mariana, Ouro Preto, Acaiaca, Diogo de Vasconcelos e de Itabirito, municípios que compõem a 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, no Estado de Minas Gerais, e visa discutir a educação de jovens e adultos por meio de perspectivas locais, regionais e nacionais.

Em meio à prática proporcionada pelo PIBID, às experiências vivenciadas e aos conhecimentos significativos adquiridos durante a graduação, surgiram indagações e inquietações sobre a modalidade e, com elas, acendeu-me a vontade de pesquisar e de estudar mais sobre a EJA. Meu primeiro trabalho acadêmico sobre a temática foi a monografia produzida para a conclusão do curso de graduação e, por meio da escrita desse trabalho, surgiu meu interesse em pesquisar e em aprofundar mais os meus conhecimentos sobre a modalidade.

Por meio do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado), apresento a pesquisa intitulada *A prática docente na EJA multisseriada*. A partir da aprovação dessa temática pelo Programa de Pós-graduação, passamos a realizar as primeiras atividades investigativas deste trabalho, que consistiram em verificar se haveria um número significativo de contextos e participantes para a realização da pesquisa.

Iniciamos, então, o mapeamento das escolas municipais que oferecem a modalidade EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Região dos Inconfidentes<sup>3</sup>. A partir desse mapeamento, constatamos que há 11 escolas municipais que oferecem a EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na região, sendo que, desse total, 10 organizam o ensino da EJA em classes multisseriadas.

Para chegarmos a esse resultado, primeiramente, selecionamos os cinco municípios que compõem o quadro de abrangência da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE-OP) e a chamada Região dos Inconfidentes. São eles: Acaiaca, Mariana, Ouro Preto, Diogo de Vasconcelos e Itabirito. Mapeamos, então, quantas e quais são as escolas que oferecem a EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, procuramos identificar quais dessas escolas organizam o ensino da EJA em classes multisseriadas.

Diante do resultado obtido, constatamos que, em Itabirito, não há escolas que trabalham com a EJA multisseriada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a partir dessa informação, focamos a nossa investigação em quatro, dos cinco municípios selecionados: Acaiaca, Mariana, Diogo de Vasconcelos e Ouro Preto.

Finalizado o mapeamento das escolas, passamos a delimitar ainda mais o campo de pesquisa para chegarmos, de fato, aos sujeitos da investigação, isto é, os professores da EJA multisseriada. Selecionamos, então, quatro escolas, uma em cada município acima citado. Feita a seleção dessas escolas, realizamos a seleção dos professores. Elegemos um profissional em

---

<sup>3</sup> O termo Região dos Inconfidentes é utilizado em algumas pesquisas e produções da UFOP para se referir à trabalhos realizados nos cinco municípios que compõem a 25ª SRE de Ouro Preto.

cada instituição e, assim, estabelecemos inicialmente a participação de quatro professores atuantes em escolas que oferecem a EJA multisseriada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os quatro profissionais tiveram sua prática observada por dois dias. Ao final dessa primeira observação e da realização de uma coleta de dados mais gerais sobre as instituições, sobre as práticas docentes, sobre as turmas e os sujeitos que a compõem, um professor (dos quatro selecionados) foi eleito para que a sua prática fosse observada por um período maior de tempo. No capítulo quatro falaremos mais sobre o percurso metodológico da pesquisa e falaremos mais sobre os contextos e os profissionais envolvidos neste trabalho. Esta foi, portanto, a primeira coleta de dados desta investigação cujo objetivo foi conhecer e identificar os contextos e os profissionais que participaram deste trabalho.

A partir dessa primeira investigação, percebemos o quão significativo é, para o campo da EJA, para as pesquisas sobre a modalidade e para a Região dos Inconfidentes, pesquisar sobre a prática docente na EJA multisseriada. Segundo o Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem de Adultos e Educação, o GRALE III<sup>4</sup>, lançado em 2016, [...] ainda há cerca de 758 milhões de adultos, incluindo 115 milhões de pessoas com idades entre 15 e 24 anos, que não são capazes de ler ou escrever uma simples frase (GRALE III, 2016, p.8). Essas informações mostram que a EJA é um tema que ainda demanda muitas reflexões e debates dentro do cenário político educacional no mundo todo. O Brasil atualmente apresenta um número considerável de analfabetos, chegando a um total de 12.617.000 pessoas, com idades a partir dos 15 anos, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD<sup>5</sup>), publicada em 2015. Mesmo com todo o seu aparato legal, a Educação de Jovens e Adultos brasileira ainda precisa de ajustes, sejam em suas políticas públicas já instauradas, seja no currículo, no preparo dos profissionais que atuam ou que irão atuar nos espaços educacionais, dentre outras questões.

---

<sup>4</sup> O “Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem de Adultos e Educação” (Third Global Report on Adult Learning and Education – GRALE III) publicado em 2016 se baseia em pesquisas de monitoramento respondidas por 139 Estados-membros da UNESCO, com a finalidade de elaborar um retrato diferenciado da situação global da aprendizagem e da educação de adultos (AEA). O relatório avalia os progressos dos países no cumprimento dos compromissos assumidos no Marco de Ação de Belém, aprovado na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), em 2009. O GRALE III fornece a formuladores e gestores de políticas, pesquisadores e profissionais, evidências convincentes dos benefícios mais amplos da AEA e destaca algumas das principais contribuições que a AEA pode oferecer para a consecução da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=resultados>

A organização do ensino da EJA em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma realidade na Região e, por esse motivo, buscamos compreender como se dá a prática docente nesses contextos. Os alunos que frequentam a EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão vivenciando o processo de alfabetização e construindo as bases sobre as quais se assentarão todas as futuras aprendizagens. Para muitos professores, a alfabetização torna-se um desafio diante das especificidades da modalidade. Quais são, então, esses desafios ou quais são as estratégias de trabalho desenvolvidas pelos profissionais da EJA multisseriada que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em instituições públicas municipais, na Região dos Inconfidentes? Partimos do pressuposto de que os professores selecionados para a investigação lidam diariamente com desafios e, ao mesmo tempo, desenvolvem inúmeras estratégias de trabalho diante das realidades dessa modalidade. Por esse motivo, o objetivo geral deste trabalho foi compreender como se dá a prática docente em uma classe multisseriada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Modalidade EJA. Para chegar a essa resposta, foram elaborados quatro objetivos específicos que orientaram as ações investigativas:

- Compreender o que dizem as pesquisas na área da Educação sobre a multisseriação na EJA;
- Compreender o que dizem as pesquisas na área da Educação sobre a prática docente na EJA multisseriada;
- Identificar os desafios da prática docente na EJA multisseriada;
- Conhecer os caminhos e as estratégias demarcadas pelos profissionais investigados para viabilizarem a sua prática nessas classes.

Realizamos um estudo do tipo estado do conhecimento, com o intuito de buscar referenciais teóricos que ditam sobre a organização do ensino da EJA em classes multisseriadas, de conhecer quem são os pesquisadores que investem os seus estudos nessa temática, além dos aspectos históricos e legais que contribuíram para a consolidação dessa organização no cenário educacional brasileiro. Durante as buscas, constatamos um número reduzido de trabalhos que abordam a temática, e percebemos que a maior parte dos trabalhos publicados sobre a multisseriação são realizados na Educação do Campo, uma outra modalidade de ensino. Argumentamos, portanto, a pouca produção sobre a multisseriação na EJA e ressaltamos a importância e a necessidade de ampliação dos estudos sobre essa organização do ensino no país.

Com o intuito de fomentar as investigações, as produções e as reflexões sobre a EJA multisseriada no país, este trabalho está, portanto, organizado em cinco capítulos. O capítulo 1, com o título *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, está organizado em uma seção. Nesse capítulo, apresentamos brevemente os principais parâmetros políticos e legais que contribuíram para a consolidação da modalidade EJA no cenário educacional brasileiro.

O capítulo 2 traz o título *A multisseriação na Educação de Jovens e Adultos* e está organizado em quatro seções. Nele, apresentamos os aspectos políticos e legais da multisseriação no Brasil e as contribuições referentes às produções acadêmicas até então realizadas sobre as classes multisseriadas na EJA.

O terceiro capítulo, *A prática docente em classes multisseriadas na EJA*, está organizado em duas seções. Nelas, trouxemos brevemente alguns conceitos e apresentamos um panorama de pesquisas realizadas até o momento sobre a temática.

Com o título *O percurso metodológico da pesquisa*, o capítulo 4 está dividido em oito seções, onde tratamos do caminho metodológico escolhido para a realização da investigação, descrevemos o tipo de abordagem utilizada, bem como os instrumentos que foram utilizados para coleta e análise dos dados. Também contextualizamos a EJA na Região dos Inconfidentes, apresentamos os contextos, os participantes da pesquisa e as políticas para o funcionamento da modalidade em cada município.

O último capítulo, intitula-se *A prática docente em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA: desafios e estratégias de ensino*. Nesse capítulo, apresentamos os resultados das investigações, as reflexões acerca desses resultados obtidos. Por fim, temos a conclusão deste trabalho.

Esperamos que esta investigação possa contribuir positivamente para os estudos realizados pela UFOP sobre a modalidade EJA na Região dos Inconfidentes, nas pesquisas sobre a EJA de modo geral e, principalmente, que esta investigação amplie os conhecimentos sobre a EJA multisseriada em nosso país. A Educação de Jovens e Adultos, em suas especificidades, é merecedora de todo o ganho de informações e conhecimentos, para valorizar sua consolidação histórica, política e legal. Que todos aqueles envolvidos com a modalidade, sejam eles alunos ou alunas da EJA, professores, equipes e comunidades escolares, pesquisadores, enfim, todos os que dedicam o seu tempo, o seu entusiasmo e até mesmo a sua vida possam desfrutar, aqui, de algum conhecimento. Que este trabalho possa ser inspiração e incentivo para muitas pessoas que se interessam por esse campo investigativo.

## **1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS CLASSES MULTISSERIADAS**

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista (FREIRE, 2016, p. 142).

Neste trabalho, procuramos focar os nossos estudos sobre a organização do ensino da EJA em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aliando a questão da prática docente nesses contextos. Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção falamos sobre a consolidação e o funcionamento da modalidade EJA, dentro dos vieses políticos educacionais brasileiros. Na segunda seção discursamos sobre a multisseriação na EJA e na terceira e última, tratamos da prática docente na EJA multisseriada.

### **1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

A EJA (Educação de Jovens e Adultos), hoje, é uma modalidade da Educação Básica no Brasil, amparada constitucionalmente e legalmente nos vieses das políticas públicas educacionais. Tomada por suas especificidades, ela se configura sobre diferentes olhares, diferentes sujeitos, buscando suprir necessidades históricas mantidas pelo próprio sistema educacional, com suas raízes de desigualdade e de exclusão.

É possível perceber que novos enfoques para os estudos da modalidade vêm surgindo, e esses enfoques acabam indo na contramão das leis e resoluções já regulamentadas e, até mesmo, na contramão dos perfis anteriormente traçados e utilizados para caracterizar o ensino e a oferta da educação para as pessoas adultas no Brasil.

Pesquisas e trabalhos sobre os sujeitos que configuram a modalidade ganham grande relevância nos estudos para a modalidade, pois, muitos discursos sobre quem são os sujeitos que frequentam a modalidade acabam ocultando de fato a realidade que cerca essa modalidade de ensino. Nas palavras Arroyo (2005), o perfil do educando da EJA deve ser compreendido dentro da sua verdadeira essência, dentro das inúmeras realidades que o

configuram. Não são quaisquer jovens e quaisquer adultos. São sujeitos que carregam consigo histórias, culturas e saberes.

No primeiro capítulo deste trabalho, buscamos priorizar os principais aspectos políticos que contribuíram para que a EJA conquistasse o seu reconhecimento e a sua valorização no atual cenário educacional brasileiro. Realizamos leituras das obras de autores, como Paiva (1987), Gadotti e Romão (2011), Jardimino e Araújo (2014), Nogueira (2012) e Silva (2013).

Silva (2013), em sua tese de doutorado, apresenta um trabalho desenvolvido sobre as especificidades da formação do educador de jovens e adultos e, em uma parte do seu trabalho, no anexo intitulado *(Re)construção do processo educativo de jovens e adultos*, desenvolve uma expressiva contextualização histórica da EJA no Brasil, analisando os processos educativos de jovens e adultos desde o período colonial até a década de 1960, em tempos republicanos.

Nogueira (2012), em sua obra *A escola noturna primária em Minas Gerais*, analisa, a partir do final do século XIX e início do século XX, a história da educação dos trabalhadores nas escolas noturnas de Minas Gerais. Na obra, a autora apresenta uma crítica aos marcos cronológicos que foram se estabelecendo na literatura e nas produções acadêmicas sobre a educação de adultos no país. Ao contrário do que se julgava, muitas iniciativas voltadas para a educação dos jovens e adultos foram colocadas em prática, ainda que não tenham conseguido ser levadas adiante. De acordo com a autora, entendemos que muitos trabalhos publicados sobre a EJA, até o momento, acabaram cristalizando essa noção histórica equivocada a seu respeito. Os marcos históricos apresentados na literatura para falar sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, vem sendo hoje contestados e vários trabalhos estão sendo desenvolvidos com o objetivo de apresentar mais informações sobre a modalidade no país.

Estabelecer, na primeira seção deste trabalho, um diálogo mais aprofundado sobre o histórico da EJA promoveria, aos seus leitores, um maior entendimento sobre a consolidação da Educação de Jovens e Adultos no cenário político educacional brasileiro. No entanto, não podemos arriscar e fazer com que este trabalho siga as linhas da redução e cristalização do histórico da EJA no Brasil. Por esse motivo, escolhemos citar a EJA partindo de um estudo mais recente, buscando compreendê-la em suas especificidades, e, principalmente, em suas concepções políticas mais atuais. O texto se mostrará, em algumas partes, mais descritivo. No entanto, essa descrição mais pontual se faz necessária para a compreensão dos caminhos percorridos pela modalidade em nosso país

## 1.1 A Educação de Jovens e Adultos na legislação educacional brasileira

Iniciamos nossos estudos sobre as políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Palumbo (1994, p. 38) define políticas públicas como “princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas, sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos”. Compreender o que são políticas públicas para o autor, dependerá da compreensão de alguns termos. No entanto, pode ser entendida como uma série de ações, intenções históricas, pois estão sempre em transformação, reformulação, criadas pelo Estado para suprir as necessidades que emergem da sociedade em âmbito Federal, Estadual e Municipal.

Segundo Santos; Viana (2011, p. 88), “A Educação de Jovens e Adultos não foi uma preocupação recorrente dos governos dos séculos anteriores ao século XX”. É na década de 1980 que a EJA passa a ser parte integrante das políticas no país. Com o fim do Regime Militar, em 1985, o país abriu as portas para uma nova estrutura política. Esse período ficou conhecido como a era da Nova República. Deu-se início a uma nova “caminhada” na busca pela ascensão social, econômica e política brasileira, marcada por intensos movimentos sociais e políticos pela conquista da democracia. Com base nesse novo cenário político, houve a promulgação da atual Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988.

A Constituição de 1988 abriu caminho para novas medidas de cunho político, social e econômico no país. É a sétima Constituição promulgada na história, sendo considerada a Constituição mais extensa e mais abrangente de todas as outras já anunciadas. Em seu Art. 208, modificado pela Emenda Constitucional nº. 59, de 2009, o documento traz elementos importantes ao reforçar a Educação como um Direito Constitucional, e, ao garantir o acesso ao ensino a todos os brasileiros que não tiveram acesso à educação na idade própria.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela EC n. 59/2009) (BRASIL, 2018, p. 160).

A partir do novo cenário constitucional, entramos na década de 1990, quando, repercutiram no país ações de extrema importância para a consolidação da educação e da educação das pessoas jovens, adultas e idosas no cenário político educacional brasileiro.

No dia 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a nova LDB, que trata das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e contribui para o funcionamento do sistema educativo, para determinar e legitimar as novas facetas da educação no Brasil com base nos princípios apresentados pela Constituição de 1988.

A partir da nova Lei, a educação para as pessoas jovens e adultas começou a avançar politicamente e legalmente, em um novo cenário educacional, e passou a ser reconhecida como uma modalidade da educação básica no país. As questões que tratam da educação para as pessoas jovens, adultas e idosas ganharam uma Seção exclusiva no corpo do texto, a Seção V, localizada no Título V do Capítulo II. Ela é composta pelos artigos 37 e 38, localizados na página 30 do documento.

Um ano depois da promulgação da Nova LDB, em maio de 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propôs a regulamentação da nova Lei e publicou o Parecer CNE/CEB nº. 5, de 7 de maio de 1997. Segundo esse Parecer, o que a LDB/1971 chamava de “Ensino Supletivo”, nos Artigos 37 e 38, a nova LDB/1996 passou a nomear como “Educação de Jovens e Adultos” – foi, então, a partir desse parecer que surgiu, oficialmente, o termo Educação de Jovens e Adultos.

A educação para as pessoas jovens e adultas no Brasil, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), passou, então, a ser instituída como uma modalidade de ensino da Educação Básica e assumiu oficialmente a denominação de Educação de Jovens e Adultos. Mas, o que é, então, uma modalidade de ensino?

Para compreendermos melhor sobre o sistema educacional brasileiro, ressaltamos que ele está organizado em dois níveis: educação básica e Ensino Superior. A educação básica compreende três etapas do desenvolvimento educacional: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada etapa é definida por princípios e finalidades, dispostos pela LDB (1996) e orientados por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Já o Ensino Superior compreende os cursos de graduação e pós-graduação, incluindo programas de especialização, mestrado, doutorado e de pós-doutorado.

Com base na Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estão definidas as três etapas da Educação Básica:

Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional: I – a Educação Infantil, que corresponde: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos; II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos (BRASIL, 2013, p. 69).

A mesma Resolução definiu, então, as modalidades de ensino da Educação Básica, em seu Art. 27, no Capítulo II. Temos, em nossa estrutura educacional, portanto, sete modalidades de ensino e a EJA é uma delas.

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola e Educação à Distância (BRASIL, 2013, p. 71).

As modalidades de ensino são classificações dadas pela LDB (1996) sobre as formas de oferta da educação que podem ser localizadas dentro da educação básica e do Ensino Superior. A EJA passou a ter denominação oficial, sendo reconhecida como uma modalidade de ensino por meio da LDB (1996), e assegurada como Direito Público Subjetivo por meio da Constituição de 1988.

Permanecendo na década de 1990 e, especificamente, em julho de 1997, ocorreu a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia), realizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em Hamburgo, na Alemanha. A UNESCO foi criada em novembro de 1947 e a primeira Confinteia ocorreu dois anos depois, em 1949, em Elsinore, na Dinamarca. Desde então, tais conferências têm influenciado as políticas educacionais para as pessoas adultas, principalmente, no Brasil.

A V Confinteia se tornou um evento de grande relevância para a consolidação da EJA no mundo e, segundo Gadotti (2009), promoveu a Educação de Adultos como política pública. Em relação à V Confinteia, Gadotti (2009, p. 9, grifo do autor) descreve que

ela foi precedida por reuniões preparatórias em todos os continentes. A Confinteia V aprovou a “Declaração de Hamburgo” e adotou uma “Agenda para o futuro” que incluiu a “Década Paulo Freire da Alfabetização”, entendendo a Educação de Adultos como um **direito de todos** e destacando a importância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. Essa Declaração realçou a importância da **diversidade cultural**, os temas da **cultura da paz**, da educação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável. Vários temas

fizeram parte da agenda: a educação de gênero, a educação indígena, das minorias, a terceira idade, a educação para o trabalho, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e sociedade civil.

Consideramos a realização da V Confinteia como um evento de grande importância para pensarmos a educação de adultos nos dias de hoje. Para Gadotti (2009, p. 9), a V Confinteia nos deixou importantes recomendações, das quais podem ser destacadas:

a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) o reconhecimento da importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica; k) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social (GADOTTI, 2009, p. 10).

O surgimento dos Fóruns de EJA, no Brasil, se deram pela organização da V Confinteia, isto é, antes da realização da Conferência em 1997, a UNESCO solicitou a todos os países/Estados membros que construíssem um relatório contendo dados e informações sobre a EJA de cada localidade. O Brasil, então, em 1996, tomou frente com o Estado do Rio de Janeiro, convocando todos aqueles que pudessem subsidiar a construção daquele relatório. Vários grupos trabalharam para promover encontros e reuniões em prol da EJA no país e, por meio desses encontros, outros se concretizaram e se espalharam pelo país, o que significou a criação e a consolidação de espaços que, hoje, constituem os Fóruns de EJA brasileiros.

Os Fóruns de EJA ganharam importância no cenário educacional brasileiro, pois se tornaram espaços de interlocução, de trocas de informações e de conhecimentos entre os governos municipais, estaduais e federal, auxiliando na efetivação da oferta do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Hoje, temos, no Brasil, 26 Fóruns Estaduais e um Fórum do Distrito Federal reconhecidos pelo MEC. A partir da criação dos Fóruns de EJA, temos também os ENEJAs (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos), que são um importante evento para as discussões e reflexões sobre a EJA no país. Neles, há a participação de cada Fórum EJA, representando cada Estado. De 1999 até o ano de 2009, os encontros aconteciam anualmente. A partir de 2009, os ENEJAs passaram a acontecer a cada dois anos. O último ENEJA aconteceu em 2017, na sua 15ª edição, em Petrolina-PE.

A partir da metade dos anos 1990 e ao longo da primeira década do século XXI, muitos foram os movimentos e as lutas pela efetivação do direito e da valorização da EJA no Brasil. A década de 1990 foi reconhecida como a “Década Paulo Freire da Alfabetização”. É preciso fazer muito ainda pelas pessoas que não tiveram acesso à escolarização ou que, por algum motivo, não puderam concluir os seus estudos. Nós, educadores, ao nos engajarmos nesta luta, devemos manter, portanto, uma busca sensata pela valorização e pela manutenção da modalidade EJA no país.

Diante do novo cenário político educacional brasileiro construído a partir da Nova Constituição, em 1988, pela Nova LDB, em 1996, e pela V Confinteia, a Educação, de um modo geral, passou a ganhar mais visibilidade, regulamentação e legalidade no Brasil. A criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, decretada pela Lei Federal nº. 9.131/1995 e pelo Art. 90 da LDB (1996), foi um marco importante para a promoção da educação brasileira nesse período. Atualizadas em 2013, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica foram, portanto, responsáveis pelo estabelecimento e pela fundamentação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ou seja, foram responsáveis por orientar as propostas pedagógicas de todas as escolas, instituições e redes de ensino do Brasil.

Em consequência, a EJA, no ano 2000, passou a contar legalmente com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, decretada por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB, nº. 1, de 5 de julho de 2000, que foi reafirmada pelo Parecer CNE/CEB nº. 11/2000. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA procuraram orientar os sistemas de ensino no que diz respeito à oferta dos componentes curriculares referentes ao Ensino Fundamental e Médio nas instituições, sobre o funcionamento dos cursos de EJA em geral e sobre as questões legais que regem a modalidade.

Ainda no início dos anos 2000, temos a criação do PNE (Plano Nacional de Educação), por meio da promulgação da Lei nº. 10.172/2001, prevista desde a Constituição de 1934. O PNE contemplou a EJA com um capítulo próprio, exigindo uma mobilização de recursos por parte da sociedade e do governo, para assegurar a oferta da educação às pessoas jovens e adultas no país. A partir da Emenda Constitucional nº. 59/2009, o PNE assumiu uma nova condição constitucional, que, agora, passará por revisões e reformulações a cada 10 anos. O último PNE foi traçado em 2014, pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, e se estenderá até 2024. Ele está organizado em 20 metas. As metas 09 (nove) e 10(dez) procuram mostrar os planos educacionais do governo para a população jovem, adulta e idosa no país. Essas metas se

articulam na busca pela redução das taxas de analfabetismo entre jovens, adultos e idosos, pelo avanço na oferta da EJA e pela melhoria dos índices de escolarização no país.

Em 2004, ocorreu a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Posteriormente, essa secretaria recebe o nome de SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), a partir do uso do termo “inclusão” em sua nomenclatura.

O Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, cuja tarefa é criar as estruturas necessárias para formular, implementar, fomentar e avaliar as políticas públicas voltadas para os grupos tradicionalmente excluídos de seus direitos, como as pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o Ensino Fundamental (BRASIL, 2007, p. 3).

A SECAD (e, posteriormente, a SECADI) passou a atuar ativamente na orientação de políticas públicas educacionais para a EJA. Prevendo a qualidade, valorização e respeito às experiências e aos conhecimentos dos alunos, criou duas coleções<sup>6</sup> que oferecem subsídios para a prática docente e para a aprendizagem dos alunos na EJA: a coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*, composta de cinco cadernos temáticos e a coleção *Cadernos de EJA: materiais pedagógicos para o 1º e o 2º segmentos do Ensino Fundamental de jovens e adultos*, composta por 27 cadernos (um caderno com sua concepção metodológica e pedagógica, 13 cadernos para o aluno e 13 para o professor; cada um deles aborda um tema diferente).

Em 2006, a Emenda Constitucional nº. 14 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). No entanto, ela foi substituída pela Emenda Constitucional nº. 53/2006, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Área da Educação (FUNDEB). O FUNDEB foi regulamentado por meio da Lei nº. 11.494/2007. O Fundo estenderá os seus financiamentos até o ano de 2020 à toda a Educação Básica, inclusive a EJA, que passou a ser, portanto, contemplada com recursos específicos.

Diante de demandas apresentadas pela SECADI e por organizações ligadas à EJA no país, com o passar dos anos, o parecer e a resolução que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que foi reafirmada pelo Parecer

---

<sup>6</sup> BRASIL. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC/SECADI, 2006.

CNE/CEB nº. 11/2000, começaram a ser revisadas. O documento final dessa revisão foi emitido em 2007, por Carlos Roberto Jamil Cury, e, a partir da publicação do documento final, no dia 8 de outubro de 2008, houve a criação do Parecer CNE/CEB nº. 23/2008, que trazia a proposta de instituir Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos para estabelecer o tempo de duração dos cursos, a idade mínima para ingressar neles, a idade mínima para obter certificação nos exames de EJA e para instituir diretrizes para a EJA ofertada por meio da Educação a Distância.

No entanto, esse parecer não foi homologado, e, em 2010, aconteceu o reexame do Parecer nº. 23/2008 e, assim, há a homologação do novo Parecer CNE/CEB nº. 6, de 7 de abril de 2010, que deu subsídios para a implementação da Resolução CNE/CEB nº. 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu, de fato, as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

As Diretrizes Operacionais para a EJA surgiram pela necessidade de regulamentar o funcionamento da EJA no país. A partir da homologação da Resolução CNE/CEB nº 3 houve, então, o estabelecimento da idade mínima para ingressar na EJA, a delimitação do tempo de duração dos cursos, o estabelecimento da idade mínima para receber a certificação dos exames na EJA e o estabelecimento de parâmetros para a realização de cursos de EJA por meio do ensino a distância. Por lei, foi estabelecida que a idade mínima para matrícula no Ensino Fundamental da EJA é de 15 anos completos e, para o Ensino Médio, é de 18 anos completos. As mesmas idades valem para a realização de exames na EJA, tanto para a obtenção de certificação em cursos presenciais ou a distância.

O público da EJA se constitui por uma gama de sujeitos caracterizados pela diversidade cultural, social, econômica, dentre outros aspectos. Ao ensino ofertado a esses sujeitos, são necessários o reconhecimento e a validação de um currículo flexível, de planejamentos que devem contemplar propostas educativas contextualizadas e significativas àqueles que buscam a alfabetização ou a complementação dos seus estudos. Hoje, as Diretrizes Operacionais para a EJA estão em pleno funcionamento e a estrutura curricular básica da EJA é composta por conteúdos estabelecidos pela BNCC. Esses conteúdos básicos devem ser ministrados em todas as instituições do país, mas, quando bem analisados, é possível verificar que não há uma base curricular específica para a modalidade, isto é, não há, no documento, uma parte que trate especificamente da EJA.

A oferta da EJA a distância já estava prevista na Resolução nº. 3, de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, em 2016, foi sancionada a Resolução nº. 1, de 2 de fevereiro de 2016, que definiu as Diretrizes

Operacionais Nacionais para regulamentar a oferta de cursos e de programas na modalidade da Educação a Distância. Dentre esses cursos e programas, se incluem os cursos da EJA nas etapas Fundamental e Médio.

Segundo a Resolução, a organização curricular dos cursos da EJA presenciais e a distância deverão ser similares e estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. De acordo com o documento, a EJA a Distância só será ministrada nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A idade para ingresso nos cursos da modalidade EJA a distância é a mesma regida para os cursos da EJA presenciais e os alunos que frequentam a EJA presencial poderão frequentar a EJA a distância para dar continuidade ou para concluir seus estudos.

Recentemente, a Lei nº. 13. 632, de 6 de março de 2018, trouxe algumas alterações e substituiu a redação da LDB (1996), nos seus Artigos 3º, 37º e 58º. No que se refere à EJA, a Lei alterou a redação do Art. 37º, passando a descrever a EJA como um instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018, p. 1).

A criação da nova resolução visa à garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Com ela, a escola deverá se organizar para proporcionar a todos os brasileiros, principalmente às pessoas com deficiência, às pessoas jovens, adultas e idosas, melhores condições e oportunidades de acesso à escolarização. Publicação feita por Gadotti (2016), em *Educação popular e educação ao longo da vida*, e a coletânea de textos CONFINTEA Brasil +6 trazem discussões acerca da utilização do termo “educação ao longo da vida”. Não adentraremos nessa discussão aqui, mas defendemos, neste trabalho, que os sujeitos da EJA, sejam eles homens ou mulheres, jovens, adultos ou idosos, merecem a valorização da sua história de vida, dos seus saberes, dos seus conhecimentos e, assim, merecem uma educação digna e de qualidade.

Pensando nos sujeitos que frequentam a modalidade EJA no Brasil, procuramos referências que abordem seus perfis. No Caderno 1 da Coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*, publicada em 2006 pela SECADI/MEC, é possível encontrar algumas

dessas características. Segundo o caderno, os sujeitos que frequentam a modalidade, em sua maioria, podem ser descritos como pessoas que ingressaram muito cedo no mundo do trabalho e, por esse motivo, se ausentaram das salas de aula. Esses sujeitos, sejam eles jovens, adultos ou idosos, carregam consigo crenças e valores estabelecidos no meio em que vivem.

O público da EJA é um público diversificado. A presença cada vez maior de jovens com idades a partir dos 15 anos cresce a cada dia na modalidade. Esse fenômeno é chamado de juvenilização na EJA e passou a ser observado a partir da década de 1990, segundo Carvalho (2009). Para uma melhor compreensão sobre a modalidade, ressaltamos que a proposta da EJA no Brasil, hoje, pauta-se no pleno atendimento de pessoas jovens (com idades a partir dos 15 anos de idade), de pessoas adultas e idosas. A EJA pode ser oferecida por meio de cursos presenciais ou a distância, em períodos noturnos ou diurnos, sobre duas etapas: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por ser uma modalidade de ensino, a EJA pode se dar em vários contextos, ou seja, há a oferta da EJA em penitenciárias, para aqueles que estão em situação de privação da liberdade; no campo; em instituições de Ensino Especial; em aldeias indígenas e em aldeias quilombolas. Há, ainda, a oferta da EJA na modalidade a distância, a EJA articulada ao ensino profissional, a projetos sociais e a projetos de alfabetização.

A EJA tem sido ofertada em vários espaços, ambientes e contextos. Cada qual com o seu sujeito, seja ele jovem, adulto ou idoso. E é por meio da oferta da modalidade em todos esses contextos, e diante de tantas singularidades, que a EJA se constitui como uma modalidade de ensino, ou seja, que pode se dar diante das diferentes formas e necessidades de oferta da educação básica no país. Não podemos generalizar o perfil dos sujeitos da EJA, generalizar e cristalizar o histórico da educação das pessoas jovens e adultas no Brasil. Também não podemos identificar a EJA como um ensino propriamente noturno, tampouco atribuir, à modalidade, um sentido remediativo, isto é, como uma cura, uma salvação de uma dívida histórica que o país tem com os sujeitos analfabetos. A EJA possui, portanto, as suas singularidades e, hoje, conta com dispositivos legais que dão respaldo à sua consolidação como Direito Público Subjetivo. Por esse motivo, optamos por falar da EJA, neste trabalho, em tempos em que a educação para as pessoas jovens e adultas no país passou a ser reconhecida, legalizada, repensada no país.

## 1.2 A MULTISSERIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os professores têm que dar conta dos alunos das quatro séries do Ensino Fundamental em uma única sala de aula. Eles, então, tentam resolver os problemas causados por essa situação às suas maneiras (ARAÚJO, 2010, p. 81).

Segundo Haddad (2011), o campo de estudos sobre a EJA é um campo de estudos recente em nosso país, e ainda demandam inúmeros estudos e pesquisas sobre essa modalidade de ensino. Na obra *Educação de Jovens e Adultos, o que revelam as pesquisas*, Soares (2011) aponta por exemplo que apesar de haverem inúmeros estudos sobre o campo da Alfabetização, persistem ainda hoje, grandes preocupações sobre a Alfabetização das pessoas jovens e adultas.

Neste capítulo, portanto, trazemos considerações sobre a organização do ensino multisseriado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse tipo de organização nas classes que ofertam a EJA é uma realidade constante na maioria dos municípios que compõem a Região dos Inconfidentes, região investigada neste trabalho. Assim, para a compreensão da multisseriação na EJA, bem como a compreensão da sua consolidação no cenário educacional brasileiro, foi desenvolvido um estudo do tipo Estado do Conhecimento, o qual buscou pesquisas e produções acadêmicas que mais se identificassem com a temática. Os resultados obtidos foram essenciais para conhecermos melhor a multisseriação e a organização do ensino em classes multisseriadas na EJA.

### 1.2.1 As produções sobre as classes multisseriadas na EJA

Como vimos anteriormente, a EJA passou a ser reconhecida e denominada como uma modalidade de ensino a partir da metade da década de 1990. Trata-se de uma modalidade com características próprias, metodologias, planejamentos e atividades específicas, constituída por processos de ensino e aprendizagem característicos, e o professor tem um papel fundamental nesta estrutura formativa.

Nos últimos anos, é possível observar um aumento significativo de pesquisas e produções acadêmicas sobre a EJA no Brasil. Nesta seção, vamos nos basear nas ideias de Romanowski e Ens (2006) e denominar o mapeamento bibliográfico aqui realizado como uma

pesquisa do tipo Estado do Conhecimento. Há uma diferença entre os dois tipos de investigação (Estado da Arte e Estado do Conhecimento) utilizados em pesquisas acadêmicas e justificamos a escolha pelo termo Estado do Conhecimento fundamentada nas palavras dos autores. Para Romanowski e Ens (2006), o Estado da Arte exige do pesquisador investigações mais abrangentes, detalhistas, enquanto o Estado do Conhecimento exige do pesquisador investigações precisas sobre o tema, mas que não exijam envolvem detalhamentos e abrangências.

Para realizar um “estado da arte” [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e tese, são necessários estudos sobre as produções e congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos na área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Considerando o mapeamento dos referenciais teóricos e bibliográficos como a fase de iniciação desta investigação, após a definição do que pretendíamos investigar, traçamos um panorama temporal correspondendo à busca e às análises de obras cujas publicações se deram nos últimos sete anos, entre 2010 e 2016. Em seguida, traçamos um novo panorama. Dessa vez, não delimitamos o ano de publicação, mas utilizamos, como tempo limite, as publicações feitas no ano de 2017.

Assim, a seleção das obras apresentadas foi realizada com base em quatro etapas: 1) Seleção de obras em quatro sites com renome acadêmico; 2) Seleção de obras abrangendo um panorama temporal mais geral no site da CAPES; 3) Análise de referenciais teóricos de obras cujos temas se aproximavam ao objeto investigado e 4) Análise mais aprofundada pelo site do *SciELO*.

Na primeira etapa, escolhemos quatro sites importantes de pesquisas e produções acadêmicas. O primeiro refere-se ao site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), por meio do acesso ao Banco de Dados e ao Catálogo de Teses e Dissertações; o segundo foi o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujo acesso se deu por meio do site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); o terceiro é o site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), cujo acesso se dirigiu especificamente ao Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos (GT 18); e o quarto site pesquisado foi o *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.

Para o levantamento das primeiras amostras documentais, foi utilizado um descritor-chave: classes multisseriadas EJA. Para a seleção dos documentos, delineamos três etapas: primeiro, buscamos analisar a área de conhecimento em que as publicações estavam inseridas e, posteriormente, seus títulos. Assim, selecionamos alguns trabalhos e registramos, em um quadro, dados sobre o site em que foram encontrados, bem como o título, os nomes dos autores e o ano de publicação. O próximo passo foi a realização da leitura e análise dos resumos desses trabalhos. Por último, as obras que mais se encaixavam à temática investigada foram lidas por completo e somadas ao referencial teórico da pesquisa. A seguir, apresentamos os resultados obtidos.

Quadro 1 - Panorama geral por fonte pesquisada 2010 a 2016

<b>Fontes</b>	<b>Descritor utilizado</b>	<b>Total de trabalhos</b>	<b>Trabalhos que abordam o tema</b>
CAPES	Classes multisseriadas EJA	18	0
BDTD	Classes multisseriadas EJA	0	0
ANPED	Classes multisseriadas EJA	0	0
<i>SciELO</i>	Classes multisseriadas EJA	5	0
<b>TOTAL</b>		<b>23</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro banco de dados investigado foi o Catálogo de Teses e Dissertações disponibilizado no site da CAPES. Por meio das buscas realizadas nesse catálogo, conseguimos um número significativo de registros em relação às outras fontes de pesquisa.

Para esta investigação, utilizamos como descritor a expressão: classes multisseriadas EJA. Aplicamos os filtros necessários e obtivemos, no total, 1.446 trabalhos. Analisando, em cada trabalho, o tema, a área de conhecimento e o título, foi possível selecionar, desse número total, 18 trabalhos. No entanto, a partir da análise e da leitura dos seus resumos, nenhum deles trazia discussões sobre a temática investigada. Assim, consideramos que nenhum resultado foi obtido ao analisarmos as produções compreendidas entre os anos de 2011 e 2016, no site da CAPES.

Nos demais sites (BDTD, ANPED e *SciELO*), também não foi possível localizar produções sobre classes multisseriadas na EJA. No *SciELO*, selecionamos cinco trabalhos pelo título, mas, a partir da leitura dos seus resumos, nenhum tratava do objeto de estudo aqui investigado. As investigações no site da ANPED percorreram suas seis últimas reuniões, ou seja, da 32ª Reunião (em outubro de 2009) até a 37ª Reunião (em outubro de 2015). Nelas, nenhum trabalho foi encontrado, de acordo com o panorama investigativo traçado para esta etapa.

Diante do primeiro resultado negativo, referenciado acima, traçamos uma segunda etapa investigativa. Nesta, ainda no site da CAPES, procuramos por obras mais recentes, mas não delimitamos um panorama temporal das publicações, como na etapa anterior. Assim, foi possível localizar duas pesquisas/produções que tratam sobre classes multisseriadas na EJA.

Quadro 2 - Trabalhos identificados no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)

	<b>Título</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>UF</b>
1	Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas	Mestrado	2003	Universidade Metodista de São Paulo	SP
2	Aprendizagem distraída e multisseriação: novos caminhos para a Educação de Jovens e Adultos	Mestrado	2017	Colégio Pedro II	RJ

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira produção identificada foi desenvolvida por Ana Cristina Silva da Rosa, em 2003, no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado em Educação), da Universidade Metodista de São Paulo, e foi intitulada *Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas*, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marília Claret Geraes Duran.

A pesquisa desenvolvida por Rosa (2003) procurou investigar e compreender como se dava a gestão das aulas em classes multisseriadas na EJA. O termo gestão, trazido pela autora pauta-se na concepção de Gauthier (2001 *apud* ROSA, 2003), e se refere à necessidade de o professor saber gerir o seu trabalho para um grupo de alunos. O estudo trata de uma pesquisa

de abordagem qualitativa, onde foram entrevistados cinco professores por meio de entrevistas do tipo não-diretiva/semi-estruturada, e também foi realizada a observação das práticas desses profissionais.

Em um artigo produzido em 2008, sobre a pesquisa desenvolvida no ano de 2003, a pesquisadora deixa claro que, naquela época, havia poucas produções sobre classes multisseriadas no Brasil:

Discutir esta forma de organização escolar é um grande desafio, principalmente porque em levantamento bibliográfico se observa que pouco foi produzido sobre este campo de atuação: as classes multisseriadas. As poucas pesquisas ou artigos publicados detêm-se em discutir esta maneira de organização escolar nas escolas rurais (ROSA, 2008, p. 224).

A pesquisadora entrevistou, portanto, cinco professores e observou a prática de cada um dos cinco profissionais durante cinco dias letivos, do início ao final das aulas. Como resultado da pesquisa, Rosa (2003) descreve que os professores se preocupavam muito em buscar diferentes alternativas para conseguir atender a todos os alunos, ao apontar para os desafios relatados por cada professor ao atuar nas classes multisseriadas. Ao final da sua dissertação, assinalou alguns princípios básicos que devem ser considerados para a formação de todo e qualquer educador, especialmente os educadores que atuam na EJA, no contexto das classes multisseriadas.

A segunda obra encontrada é de autoria de Gabriel Moreira Beraldi (2017), por meio do Programa de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica), do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro-MG.

Intitulada *A aprendizagem distraída e multisseriação: novos caminhos para a Educação de Jovens e Adultos*, a pesquisa esteve sob orientação do Prof. Dr. Francisco Roberto Pinto Mattos e procurou investigar a questão da multisseriação na EJA, não como um desafio, mas como uma possibilidade. Segundo o autor da pesquisa, o trabalho procura refletir sobre a EJA multisseriada e sobre a necessidade de lançar mão de inúmeros recursos lúdicos disponíveis para alcançar um ensino significativo na aprendizagem. Seu objetivo é fazer com que professores reflitam sobre as suas práticas docentes para que possam desempenhar trabalhos significativos a aprendizagem dos seus educandos.

De acordo com o autor, os docentes que aceitam trabalhar em classes multisseriadas devem estar abertos à aquisição constante de conhecimentos, para receberem uma formação

adequada e, assim, lidar com a realidade a que estarão submetidos, pois o trabalho na EJA exige planejamento, conhecimento sobre a modalidade e muito empenho do profissional.

Assim, como afirma Beraldi (2017, p. 17),

a multisseriação, em última instância, propõe uma metodologia que visa superar o paradigma liberal tradicional através da desfragmentação dos conhecimentos, transformando a escola em um ambiente de inclusão social e educacional. Dessa forma, a EJA precisa propor ações que de fato sejam significativas ao estudante, impedindo sua evasão e preparando-o para os desafios do dia-a-dia.

Deste modo, tanto a obra de Rosa (2003), quanto a obra de Beraldi (2017), serão importantíssimas para a construção do referencial teórico neste trabalho, pois percebemos a multisseriação na EJA como um tema que precisa ainda ser investigado, tendo em vista o mapeamento das produções acadêmicas publicadas até o momento sobre o objeto de estudo. Foi possível constatar que não há um número significativo de publicações sobre essa temática no Brasil e, assim, compreender como se dá o processo de ensino em classes multisseriadas na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental passa a ser um desafio para este trabalho.

Durante as buscas, verificamos que a maioria das produções sobre classes multisseriadas situava-se em trabalhos sobre a Educação do Campo. Assim, procuramos um novo caminho para entendermos mais sobre as classes multisseriadas, analisando obras publicadas sobre sua organização de ensino na Educação do Campo, e traçamos, portanto, uma terceira etapa para encontrar mais referências significativas à pesquisa e ao estudo.

A primeira iniciativa nesse sentido foi acessar novamente o site da ANPED. Nele, selecionamos o GT 03, que trata dos *Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos*, o GT 08, que trata da *Formação de professores*, e o GT 06, sobre *Educação popular*. Analisamos os trabalhos dos três GTs a partir da 30ª Reunião Nacional, realizada em Caxambu-MG, em outubro de 2007, até a 37ª Reunião Nacional, realizada em Florianópolis- SC, em outubro de 2015. Por meio dessa primeira busca, foi possível localizar dois trabalhos, um no GT 03 e outro no GT 08.

Quadro 3 - Trabalhos localizados no GT 03 e GT 08

	<b>Título</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Reunião</b>	<b>GT</b>	<b>Instituição</b>
1	Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici-SC	Trabalho completo	35 <sup>a</sup> Reunião	03 Movimentos sociais, sujeitos e Processos educativos	UFSC Universidade de Santa Catarina
2	Ação/formação do professor das escolas multisseriadas no município de Igarapé- açu- PA: retratos de uma realidade	Pôster	36 <sup>a</sup> Reunião	08 Formação de professores	UEPA Universidade do Estado do Pará

Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, realizamos uma busca mais profunda no site e encontramos trabalhos em outros GTs. A seguir, apresentamos os demais trabalhos localizados no site da ANPED.

Quadro 4 - Nova busca no site da ANPED

	<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Reunião</b>	<b>GT</b>	<b>Instituição</b>
1	Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens	Trabalho completo	37 <sup>a</sup> Reunião	10 Alfabetização Leitura e Escrita	UFPE Universidade Federal de Pernambuco
2	A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional	Pôster	29 <sup>a</sup> Reunião	13 Educação Fundamental	UFPA Universidade Federal do Pará
3	As formas de institucionalização e organização do tempo Escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré	Trabalho completo	35 <sup>a</sup> Reunião	13 Educação Fundamental	UNEB Universidade do Estado da Bahia
4	Educação rural e as salas multisseriadas: uma reflexão Sobre as políticas públicas para esse contexto	Pôster	37 <sup>a</sup> Reunião	14 Sociologia da Educação	UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise desse material, verificamos que vários deles citavam obras produzidas ou organizadas por Salomão Mufarrej Hage.

Verificamos também que um dos trabalhos selecionados e identificados no quadro acima como o trabalho nº. 2, intitulado *A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional*, é de autoria do pesquisador.

Por meio dessas informações, passamos a procurar pelos trabalhos produzidos por esse pesquisador. Hage possui doutorado em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000), é professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. Recentemente, tem atuado em um grupo de pesquisa na Universidade Federal do Pará, no qual são realizados estudos sobre as escolas multisseriadas do campo.

As produções de Hage sobre as classes multisseriadas, mesmo baseadas em estudos sobre a Educação do Campo, serão referenciadas teoricamente neste trabalho para falarmos um pouco mais do ensino multisseriado no Brasil. Localizamos uma obra cujo título é *Escola de Direito – reinventando a escola multisseriada*, organizada pelo pesquisador e por Maria Isabel Antunes Rocha, publicada em 2010. O livro traz várias narrativas sobre a Educação do Campo e importantes trabalhos sobre as classes multisseriadas nesses ambientes.

Em um dos artigos apresentados nesta obra, temos as falas de Rodrigues; Aragão (2010). Ambas as autoras apresentam reflexões e relatos, carregados de muitos sentimentos sobre tudo aquilo que uma das pesquisadoras vivenciou em suas primeiras experiências como docente em uma classe multisseriada.

Segundo as autoras, a prática docente em uma classe multisseriada é um grande desafio. Não só em termos do trabalho didático-pedagógico, mas também no preparo dos conteúdos específicos e na articulação das ideias, para atingir todos os alunos em suas necessidades. Os relatos apresentados carregam uma mensagem forte, assim, como um desabafo. Afirmam que as primeiras experiências docentes diante dessa organização do ensino constituem como uma “prova de fogo”, relatando que as primeiras impressões são cruciais para que o professor possa refletir se continua ou desiste de ser professor.

Em uma pesquisa mais aprofundada pelo site *SciELO*, localizamos a obra *Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro*, escrita por Cláudia da Mota Darós Parente, publicada em 2014 e que aborda as escolas multisseriadas do campo.

Parente (2014) apresenta um estudo sobre a multisseriação com base em uma literatura internacional, analisando pesquisas e experiências sobre essa organização do ensino em vários países. Por meio de sua obra, é possível compreender que a multisseriação está presente em todo o mundo.

Na obra, a autora traz o termo “escola multisseriada” como uma tradução de “*multigrade school*”, mesmo sabendo que as experiências de cada país podem carregar concepções e práticas pedagógicas diferenciadas. Para a autora, a multisseriação surgiu a partir da democratização da educação. Ou seja, ao possibilitar o acesso à educação para todos, surgiram inúmeras demandas das populações, tornando a multisseriação o melhor caminho para sua oferta e acesso, principalmente em localidades distantes e isoladas, como é o caso da multisseriação na Educação do Campo. “A multisseriação existe tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, tanto em zonas rurais, como em zonas urbanas. Porém, são estreitos seus vínculos com o campo e com as regiões menos povoadas” (PARENTE, 2014, p. 63).

Cardoso e Jacomeli (2010, p. 1), na obra *Considerações sobre as escolas multisseriadas: Estado da Arte*, afirmam que elas “são escolas organizadas em uma sala única, na qual se reúnem alunos pertencentes, geralmente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, sob a regência de um único professor”. As autoras descrevem que, durante as buscas realizadas, foram encontrados artigos e dissertações que versam sobre temas ligados às escolas multisseriadas, como: educação para o campo, escolas unidocentes e classes multisseriadas. Para a realização dessas buscas, ambas utilizaram as seguintes palavras-chave: escola/s multisseriada/s, classe/s multisseriada/s, classe/s multiseriada/s, bisseriada/s, ensino multisseriado e sala/s multisseriada/s. Para as autoras, foi a partir da década de 1990 que as produções científicas sobre as escolas multisseriadas começaram a se efetivar.

Assim como Cardoso e Jacomeli (2010), em nossas buscas, foram utilizados e encontrados diferentes termos relacionados à temática da multisseriação: escolas multisseriadas, turmas multisseriadas, classes multisseriadas, escolas unidocentes, turmas unidocentes, escolas isoladas, dentre outros. Ressalta-se que grande parte desses trabalhos situam-se em estudos sobre a Educação do Campo.

Assim, não podemos negar que o berço da multisseriação, no Brasil, encontra-se na Educação do Campo. Confirmamos isto a partir de Santos e Moura (2010), que afirmam que as classes multisseriadas ou unidocentes não são coisas do passado, mas uma realidade comum observada, em sua maioria, em espaços rurais, nas escolas do campo.

A legislação da Educação do Campo reconhece e regulamenta o funcionamento das escolas multisseriadas nesses contextos, como o Art. 10 da Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O artigo garante, em seu inciso 2º, que as escolas multisseriadas devem ter uma estrutura física adequada, recursos, apoio pedagógico e profissionais capacitados para atingirem uma educação de qualidade, com base no padrão educacional nacional.

No entanto, nas legislações analisadas até o momento sobre a EJA, nada se fala sobre a organização do ensino multisseriado. Percebemos, portanto, que propor investigações sobre o ensino multisseriado na EJA é uma iniciativa importante, pois a temática não tem sido contemplada em pesquisas recentes do campo educacional. Existem muitas pesquisas realizadas e ainda em desenvolvimento sobre a EJA, mas, com base nas informações apresentadas, é preciso investigar, pesquisar, produzir e publicar sobre os processos de ensino, a prática docente e sobre várias outras demandas que a EJA ainda necessita. Nesse sentido, retomamos nossa proposta de procurar proporcionar, aos professores dessa modalidade que atuam na Região dos Inconfidentes e em outras partes do país, a possibilidade de refletirem mais sobre EJA, sobre a multisseriação e sobre a sua prática docente.

### **1.2.2 As classes multisseriadas**

Segundo Parente (2014), as escolas multisseriadas surgiram da necessidade de atender as populações excluídas ao longo da história, em um momento em que a democratização da educação, isto é, o acesso à educação passou a ser um direito de todos os cidadãos no mundo e a partir da década de 1990, os estudos sobre a multisseriação começaram a se difundir tanto no cenário nacional quanto em cenários internacionais, em países desenvolvidos e não desenvolvidos. Segundo a autora, a multisseriação é uma questão real e atual. Tem relações estreitas com a Educação do Campo, mas pode ocorrer tanto em escolas rurais como em escolas localizadas em áreas urbanas.

Foi perceptível a utilização de diferentes termos nas produções analisadas para o entendimento e a compreensão dessa temática, como classes ou escolas unidocentes, escolas unificadas, escolas multisseriadas ou classes multisseriadas. Ressaltamos, no entanto, que, neste trabalho, iremos nos referir sempre ao termo classe multisseriada na EJA nos remetendo ao conceito de um grupo de alunos, localizados em uma única sala de aula, com a presença de um

único professor, pois é dessa maneira que os contextos investigados neste trabalho estão configurados.

No Brasil, com a promulgação da LDB (1996), e por meio da criação do FUNDEF, atualmente FUNDEB, houve o surgimento de uma nova estrutura burocrática brasileira com a criação e implantação de novas políticas públicas educacionais. As organizações do ensino em ciclos ou séries são mantidas e asseguradas, na Seção I, Art. 23, no corpo desta Lei.

Segundo o Art. 23 da LDB (1996), a Educação Básica poderá se organizar de acordo com a necessidade do processo educativo, isto é:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2017, p. 17).

A partir da leitura do Art. 23, é possível perceber que a multisseriação é uma organização do ensino legal, garantida por Lei. Essa lei garante que os sistemas de ensino podem se organizar de acordo com a necessidade e a realidade do processo educativo. Segundo o levantamento bibliográfico realizado anteriormente neste trabalho, a organização do ensino multisseriado no Brasil pode ser observada principalmente em escolas do campo, escolas rurais. Mas a multisseriação ocorre também em outras modalidades da Educação Básica, como é o caso da EJA. Neste trabalho, foram localizadas 11 escolas que oferecem a EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Região dos Inconfidentes, e que estão localizadas em áreas urbanas,

A multisseriação tratada neste trabalho será compreendida como uma forma de organização do ensino, que mantém, em uma única classe, alunos matriculados em períodos diferentes, cujas aulas ficam a cargo da mediação de um único professor. Autores como Rodrigues; Aragão (2010, p. 303) definem essa organização do ensino da seguinte maneira: “Classes multisseriadas consistem em uma modalidade de escola constituída por uma única sala de aula que abriga as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª séries que funcionam concomitantemente”.

Utilizamos, portanto, o termo classes multisseriadas na EJA para nos referir sempre a um grupo de alunos com perfis diferentes, sendo eles jovens, adultos e/ou idosos, matriculados em períodos diferentes e organizados em uma única sala com a presença de um único professor.

Nos casos investigados neste trabalho, houve a mediação de um único professor no processo de ensino dessas classes, se revelando como classes multisseriadas ou classes unidocentes.

As classes unidocentes, segundo Santos e Moura (2010), são espaços onde há a atuação de um único professor que o processo educativo.

O fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste (SANTOS; MOURA 2010, p. 35).

A seguir, daremos continuidade aos estudos sobre o ensino multisseriado no Brasil e falaremos dos aspectos políticos e legais da institucionalização das classes multisseriadas no país.

### **1.2.3 As classes multisseriadas no Brasil em seus aspectos políticos e legais**

No *Panorama da Educação do Campo*, publicado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), consta que 59% das escolas localizadas em área rural no Brasil, isto é, mais da metade das escolas que oferecem o Ensino Fundamental no meio rural no país, são formadas por turmas multisseriadas.

Em relação à organização das escolas de educação básica na área rural, em especial aquelas que oferecem o Ensino Fundamental, o Censo Escolar 2005 mostrou que 59% são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou unidocentes (INEP, 2007, p. 25).

Na legislação educacional brasileira, identificamos três documentos importantes para compreendermos a consolidação das classes multisseriadas no cenário político educacional brasileiro. O primeiro documento é a LDB (1996), em seu 23º Artigo, que revela que a educação básica poderá se organizar de acordo com a necessidade do processo de aprendizagem. Embora a questão da multisseriação esteja legalizada na LDB (1996), após a promulgação desta Lei foi

possível observar que a multisseriação passou a ser preocupação da Educação do Campo/Rural no Brasil.

Diante das leituras realizadas até o momento sobre a multisseriação, foi possível perceber que a organização do ensino multisseriado não é vista tão somente como algo negativo, isto é, de forma generalizada, como uma falha do sistema que deveria ser exterminada. Muitos profissionais veem, nessa organização, inúmeros desafios, mas muitos também enxergam possibilidades de trabalho diante dos desafios e da heterogeneidade de perfis e de saberes que se encontram em um ensino multisseriado, como afirmam Litle (2005) e Parente (2014).

Apresentamos, como segundo documento analisado, a primeira política pública sobre classes multisseriadas no país. Trata-se do Programa Escola Ativa (PEA), implementado no Brasil em 1997. Segundo Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010), a criação do PEA teve como objetivo promover e melhorar o rendimento de alunos que estudam em classes multisseriadas localizadas no meio rural brasileiro. A proposta pedagógica da Escola Ativa teve como objetivo gerar mudanças positivas no ensino multisseriado, por meio de estratégias inovadoras para romper com o ensino tradicional, passivo e autoritário que há muito se praticava no ensino rural. Isto significa que sua criação pretendia melhorar a qualidade do ensino oferecido nas classes multisseriadas, em escolas rurais, a fim de beneficiar a prática docente e a aprendizagem dos alunos, tornando-os mais ativos, criativos, e aumentando sua capacidade de pensar, agir, criar, e assim, levar, para suas famílias e comunidades, o que aprenderam na escola. O PEA existe até os dias de hoje, com a mesma proposta de ensino.

O terceiro documento baseia-se na Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008, que se ocupa da Educação do Campo e das escolas multisseriadas em seu Art. 10, seguido pelo inciso 2º. O Art. 10 nos mostra que o planejamento para a Educação do Campo, seja em escolas multisseriadas ou não, deverá levar sempre em consideração a distância de deslocamento, as condições das estradas de acesso às escolas, a condição dos veículos de transporte para levar os alunos até as escolas. Também deverá considerar as melhores possibilidades para a realização do trabalho pedagógico nesses ambientes. Isso quer dizer que os planejamentos pedagógicos e as estratégias de ensino estabelecidas pelos profissionais que atuam em espaços rurais organizados com base no ensino multisseriado devem se ater às inúmeras condições que podem influenciar no processo de aprendizagem dos alunos.

Já o inciso 2º da Resolução dispõe sobre as condições necessárias para que as escolas multisseriadas possam atingir um padrão de qualidade. Para que isso ocorra, o documento descreve que são necessárias a presença de professores com uma boa formação

pedagógica, seja ela inicial e continuada bem como de materiais didáticos apropriados à realidade dos educandos; a presença permanente de uma supervisão pedagógica; e de instalações físicas e equipamentos que sejam adequados ao contexto.

Somados os três documentos acima apresentados, defendemos a importância de se pesquisar mais sobre a organização do ensino multisseriado, principalmente no que diz respeito à educação oferecida às pessoas jovens e adultas, na modalidade EJA, que, assim como a Educação do Campo, possui suas singularidades. Ao investigarmos a prática docente na EJA multisseriada, temos buscado a compreensão de quais são os desafios e as estratégias estabelecidas por esses profissionais de modo a contribuir ainda mais para os estudos sobre a modalidade no país.

#### **1.2.4 Compreendendo a multisseriação na EJA na Região dos Inconfidentes**

Por meio da análise das obras identificadas na seção 2.1 deste capítulo, foi possível constatar que as produções e os estudos até então realizados sobre a EJA multisseriada são insuficientes em relação às demandas e às urgências que envolvem a temática e que a maior parte dos trabalhos encontrados sobre a multisseriação se desloca para a modalidade da educação do campo. Assim, afirmar que não há estudos sobre a multisseriação na EJA é um equívoco, mas, pouco se tem produzido sobre essa temática.

A busca pelo conceito de multisseriação fez com que fossem localizados em algumas produções, diferentes termos, como: turmas multisseriadas, classes multisseriadas, escolas multisseriadas, turmas unidocentes, classes unidocentes. Com base na leitura dessas produções, é possível afirmar que a multisseriação tem suas especificidades e requer preparação, dedicação, profissionalismo, ética e formação dos profissionais que irão trabalhar com essa organização do ensino, dentre outros fatores.

Atrair o foco desse estudo para a terminologia classe multisseriada na EJA tornou-se um desafio. A própria modalidade já possui em seu cotidiano classes múltiplas, ou seja, classes heterogêneas, com alunos e alunas jovens, adultos e/ou idosos com perfis, histórias de vida e níveis de aprendizado diferentes. Mas, o que se pretende com esse estudo é utilizar a terminologia classe multisseriada na EJA para caracterizar o perfil das classes investigadas na

Região dos Inconfidentes, ou seja, classes que atendem alunos matriculados em períodos diferentes e estão sobre a mediação de um único professor.

Assim, nesta seção procuramos apresentar como a multisseriação da EJA na Região dos Inconfidentes foi consolidada e é compreendida dentro das políticas públicas existentes para a EJA nos municípios investigados. Pois, como afirmamos, a organização de turmas na EJA com alunos matriculados em diferentes níveis de aprendizagem, frequentando uma única sala de aula com a presença de um único professor mediador, é a realidade da região pesquisada.

Para compreendermos a multisseriação na EJA na Região dos Inconfidentes, elaboramos um questionário (Apêndice A), contendo questões importantes para o entendimento das políticas da EJA em cada município e, para o entendimento da consolidação das classes multisseriadas nos contextos investigados.

A partir desse questionário foi possível constatar que a EJA nas escolas públicas/municipais na Região dos Inconfidentes está organizada em três etapas: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Mariana é a única cidade da região que oferece a EJA em escolas municipais no Ensino Fundamental I e II, e também no Ensino Médio.

Foi possível também constatar que os cinco municípios investigados neste trabalho (Mariana, Diogo de Vasconcelos, Acaiaca, Ouro Preto e Itabirito) estabelecem o funcionamento da EJA em suas instituições públicas municipais com base na LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e, na Resolução SEE nº. 2.843, de 13 de janeiro de 2016, a qual dispõe sobre a organização e o funcionamento da EJA em cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais.

Por esse motivo, as escolas municipais da Região organizam o Ensino Fundamental da EJA em períodos, não utilizando o conceito de série em seus planos curriculares. Ou seja, a EJA ofertada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, está organizada em quatro períodos (1º, 2º, 3º e 4º) que deverão ser cumpridos em dois anos. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a EJA está organizada em quatro períodos a serem cumpridos em dois anos e, no Ensino Médio, a modalidade deverá ser cumprida em um ano e meio.

A Educação de Jovens e Adultos na região, portanto, não funciona dentro dos vieses do ensino seriado, seguindo uma linearidade como a proposta de alguns currículos escolares regulares. A terminologia classe multisseriada na EJA é utilizada neste trabalho para configurar a EJA em 10 escolas na Região dos Inconfidentes e assim, é uma questão de nomenclatura utilizada pelos municípios investigados.

Diante das informações coletadas por meio dos questionários, essa organização do ensino na EJA, se deu devido ao número cada vez menor de jovens, adultos e idosos matriculados na modalidade, como será apresentado no Capítulo 4 deste trabalho.

Para compreendermos melhor essa questão da nomenclatura, seguimos o seguinte raciocínio. No Brasil, os municípios em geral podem estabelecer políticas educacionais próprias, principalmente para a EJA. As políticas educacionais para a EJA na Região dos Inconfidentes estão em grande parte sob responsabilidade do Estado de Minas Gerais. Ou seja, os municípios apresentam algumas políticas internas, criadas de acordo com as realidades, especificidades e necessidades da EJA naquela localidade, mas seguem algumas orientações estabelecidas pelo Estado mineiro. Na Região, essas normas são sustentadas pela 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, que fica encarregada de orientar todos os municípios sobre as leis e as resoluções instituídas para esta modalidade.

A EJA presencial no Estado de Minas Gerais é organizada em períodos e não em séries. Isso serve para as escolas municipais e para as escolas estaduais que seguem a resolução estadual. É possível comprovar esta informação com base na Resolução SEE nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016, que dispõe, no Art. 3º, a organização dos cursos presenciais da EJA e o tempo de duração de cada uma das três etapas organizacionais.

Art. 3º Os cursos presenciais de Educação de Jovens e Adultos/EJA terão a seguinte organização:

§1º - Curso Presencial de anos iniciais do Ensino Fundamental, com duração de 02 (dois) anos letivos, organizado em 04 (quatro) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.600 horas.

§2º - Curso Presencial de anos finais do Ensino Fundamental, com duração de 02 (dois) anos letivos, organizado em 04 (quatro) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.600 horas.

§3º - Curso presencial do Ensino Médio, com duração de 01 (um) ano e meio, organizado em 03 (três) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.200 horas (MINAS GERAIS, 2016, p. 1).

Mesmo sendo organizada em períodos, o uso do termo multisseriado não é abandonado por membros das Secretarias Municipais de Educação, por professores regentes das turmas e profissionais que trabalham com a EJA na região investigada. Por esse motivo, constatamos que o uso do termo classes multisseriadas na EJA da região é uma questão de nomenclatura utilizada para definir a forma de organização do ensino utilizada por eles, diante do número de alunos matriculados na modalidade, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma nomenclatura que, de fato, tem sua importância para que possamos pensar

nas demandas e nas urgências que envolvem essa realidade organizacional na Região e em todo o país.

Como vimos, existem trabalhos, leis e resoluções que asseguram a multisseriação nas escolas do campo. Com base na leitura das obras de Hage (2010), a multisseriação nas escolas do campo é vista sob dois aspectos: para muitos professores, esse tipo de organização do ensino é um grande desafio à prática docente e ao aprendizado dos alunos; para outros, a multisseriação é uma possibilidade de engrandecimento do trabalho docente, além de uma possibilidade de valorização dos conhecimentos dos próprios alunos.

Na obra *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*, organizada por Hage e Antunes-Rocha (2010), há inúmeros relatos e experiências (positivas e negativas) de professores que atuam em classes ou em escolas multisseriadas na Educação do Campo. Apresentamos um trecho dessa obra, em que são identificadas situações que perpassam o ensino seriado no meio rural.

Ser “multisseriada”, denuncia o diálogo com a série – herança do modo de organização da escola no meio urbano. Professores reinventam espaços, dividindo séries por filas de carteiras, separando o quadro, contando com o apoio pedagógico e indicações do que pode e do que não pode ser feito, na angústia de produzir o modelo da cidade. Professores que também rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação e da falta de atenção com a escola e as populações do campo. A experiência das “classes multisseriadas” tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente (HAGE; ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 15).

Em outra obra, Hage (2011) revela a angústia de professores que atuam em espaços escolares que assumiram a proposta da multissérie no campo. Segundo o autor, esses professores se sentem ansiosos para realizar um bom trabalho, mas, ao mesmo tempo, se sentem perdidos, pois necessitam de um apoio pedagógico, que não existe.

Identificamos ainda nos depoimentos, as angústias sentidas pelos professores ao conduzir o processo pedagógico justamente porque assumem a “proposta de multissérie”, enquanto “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço”, passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries presentes em sua turma. Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível, e ao mesmo tempo perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente (HAGE, 2011, p. 3).

É possível constatar, diante das falas do autor, que a questão da multisseriação provoca dúvidas, angústias e insegurança na maioria dos professores entrevistados por ele. Mas, ao mesmo tempo, Hage (2011) nos remete à ideia de que pesquisar, estudar, compreender mais sobre a organização do ensino multisseriado nas escolas brasileiras, não só em escolas do campo, é importante, pois é um campo rico de saberes ainda que, muitas vezes, seja visto como um empasse, um desafio.

Assim, neste trabalho procuramos investigar exatamente como se dá a prática docente na EJA multisseriada, para compreendermos quais são os desafios e/ou as estratégias de ensino que esses profissionais desenvolvem diante dessa organização do ensino, diante da heterogeneidade das turmas e das especificidades da modalidade.

Portanto, diante das leituras realizadas até o momento, mesmo sendo uma organização do ensino legal regulamentada pelo Art. 23 da LDB 1996, o ensino multisseriado ainda parece dividido entre opiniões positivas e negativas de professores e de especialistas no Brasil. Tratar dessa organização do ensino na EJA, diante da realidade investigada e percebida na Região dos Inconfidentes, é essencial para os estudos sobre a modalidade.

### **1.3 A PRÁTICA DOCENTE NA EJA MULTISSERIADA**

A contextualização do objeto de estudo em uma investigação se faz importante pois é a partir do conhecimento ampliado e mais detalhado desse objeto que podemos conceber um maior entendimento e domínio teórico sobre o assunto. Neste capítulo abordaremos o objeto de estudo desta investigação, isto é, a prática docente em classes multisseriadas na EJA.

Esta investigação não busca apresentar aos seus leitores fórmulas mágicas, técnicas ou manuais de orientação para a prática docente na Educação de Jovens e Adultos. Muito menos procuramos com este trabalho, definir quais são ou deveriam ser as ações pedagógicas que o profissional da educação deveria desempenhar em uma sala de aula multisseriada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA. Buscamos, tão somente, pontuar e compreender desafios e estratégias de trabalho desenvolvidas pelos profissionais investigados, com o intuito de mostrar a importância da prática docente no ensino multisseriado na EJA.

#### **1.3.1 Entre termos e conceitos**

Durante a década de 1990, época em que a EJA toma relevância no cenário educacional brasileiro, surge no país a concepção do professor pesquisador, do professor reflexivo, dada a importância do profissional refletir sobre sua prática docente. Pedroso; Macedo; Faúndez (2011) apontam que debates acerca da temática currículo e práticas pedagógicas vem ganhando cada vez mais espaço nos contextos educacionais.

Araújo; Jardimino (2014), apontam que questões referentes a prática docente são muito enfatizadas em cursos voltados para a formação de professores, e no caso da modalidade EJA, para os autores, discutir a prática docente torna-se um desafio, diante da indefinição dos conteúdos e da precariedade no preparo dos profissionais para atuarem na modalidade. A docência exige do professor uma leitura mais elaborada da realidade a que está submetido. Exige comprometimento do profissional perante suas aulas e seus alunos, além de exigir uma concepção pedagógica para sustentar a sua prática.

Vivemos em uma sociedade cujas ações pedagógicas em sala de aula acabam sendo desafiadas pela tecnologia, pelas inovações nos meios de comunicação, dentre outros fatores.

Consideramos a prática docente hoje, uma atividade complexa, pois a todo momento o professor se depara com inúmeros desafios, novos sujeitos e novos saberes. Por esse motivo, a reflexão sobre a prática fará com que esse profissional pense, reflita e busque melhorias no seu fazer pedagógico.

Contreras (2002, p. 119) em sua obra *A autonomia de professores*, defende essencialmente o papel do professor reflexivo, do professor pesquisador da sua própria prática.

O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói a própria ação.

Para o autor, a partir da reflexão sobre a sua prática, o professor reconstrói a sua própria ação. A prática docente deve ser vista sobre um olhar crítico, ou seja, o professor deve compreender, pesquisar, deve refletir sobre suas ações. A Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia – Licenciatura, define o termo docência no Art. 2º, inciso 1º, como:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

Nos termos dessa resolução, docência é uma ação educativa que envolve intencionalidade, compromisso, reflexão, diálogo e um processo pedagógico articulado, e cabe ao professor uma postura ética e compromissada diante da sua prática. A docência na EJA em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exige, deste modo, todos esses requisitos básicos para uma prática pedagógica significativa e que promova a aprendizagem dos educandos.

Mas, durante as leituras realizadas, observamos em alguns trabalhos a utilização de dois termos para se referir ao trabalho desenvolvido pelo professor no âmbito educacional, sendo eles o termo prática educativa e o termo prática pedagógica.

Segundo Estrela (1994), os dois termos apresentam diferenças conceituais. A prática educativa pode ser desempenhada por qualquer sujeito no seu meio social, ou seja, por qualquer ação humana de forma intencional ou não. Já a prática pedagógica, caracteriza-se por princípios pedagógicos específicos mais elaborados, com embasamento teórico, mantendo ações educativas de forma intencional, articulada, planejada e estruturada.

Em sua obra, Libâneo (1990, p. 15) traz a concepção ampla de prática educativa, afirmando que a educação é uma prática educativa, um fenômeno social, ou seja, é uma “atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Ou seja, a prática educativa é um processo essencial para que os indivíduos possam atuar no seu meio social, desempenhando funções transformadoras necessárias a manutenção da sociedade, e, o trabalho docente passa a fazer parte integrante desse processo educativo.

No livro *A prática educativa: como ensinar*, Zabala (1998) utiliza o termo prática educativa para se referir a intervenção pedagógica, o fazer docente. O autor não traz uma discussão do uso do conceito de prática educativa. Mas, assume que há um conjunto de questões que afetam a sua obra, e que suas falas apresentam alguns riscos. Para ele, o campo de estudo sobre a intervenção pedagógica é rico, complexo e dinâmico, o que provoca discussões e debates sejam elas divergentes ou igualitárias, e compreender a intervenção pedagógica não é algo fácil de se fazer. Ele apresenta importantes reflexões sobre os objetivos e as finalidades educacionais, o papel da escola, e principalmente, o papel do professor nos contextos educacionais e a sua influência na formação de cidadãos e cidadãs. Segundo Zabala (1998), é preciso ter uma visão processual da prática, considerando as relações interativas mantidas em sala de aula, isto é, relações estabelecidas entre professores e alunos, os conteúdos de aprendizagem, a distribuição do tempo, o uso dos recursos didáticos, sendo, portanto, imprescindível considerar o planejamento e a avaliação do processo educacional como questões fundamentais para o fazer docente.

Com base nas leituras realizadas, concordamos que assim como afirmam Estrela (1994) e Libâneo (1990), a prática educativa vai mais além da prática docente. No entanto, Zabala (1998) mesmo trazendo o uso do termo prática educativa em sua obra, acreditamos que suas palavras contribuem e muito para a compreensão do fazer docente, da intervenção pedagógica como ele se refere, e principalmente, para a compreensão do fazer docente na Educação de Jovens e Adultos. Por meio da leitura dessas obras, defendemos que a prática docente desempenhada pelos profissionais da EJA, assim como a prática docente desempenhada por qualquer profissional da educação deve ser, uma prática intencional,

planejada, uma prática rodeada por embasamentos teóricos, princípios pedagógicos estabelecidos e, bem estruturados. Uma prática reflexiva e que de fato, forme cidadãos e cidadãs para viverem em sociedade.

### 1.3.2 As pesquisas sobre a prática docente na EJA

Nesta seção, identificamos algumas obras que abordam a temática da prática docente na EJA, mas não localizamos nenhuma que aborde o objeto de estudo deste trabalho, ou seja, a prática docente em classes multisseriadas na EJA. As buscas pelas obras foram realizadas na biblioteca do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS/UFOP) e em sites reconhecidos no meio acadêmico.

Durante a investigação, buscamos por estudos que trouxessem alguma contribuição para fundamentar nosso entendimento acerca das práticas docentes na EJA e das práticas docentes em classes multisseriadas na EJA. Dos sites utilizados para a busca, citamos o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), por meio do acesso ao Banco de Dados e ao Catálogo de Teses e Dissertações; o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujo acesso se deu por meio do site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); o site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), cujo acesso se dirigiu ao Grupo de Trabalho 18 (Educação de Jovens e Adultos); e o site *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Os trabalhos selecionados encontram-se descritos no quadro abaixo:

Quadro 5 - Panorama por fonte pesquisada

Fontes	Descritor utilizado	Trabalhos que abordam o tema
CAPES	Prática docente EJA	4
BDTD	EJA	4
ANPED	EJA	1
<i>SciELO</i>	Prática docente EJA	5
TOTAL	-----	14

Fonte: Elaborado pela autora

No site da CAPES, procuramos selecionar trabalhos de mestrado e doutorado publicados entre os anos de 2010 e 2017. Durante as buscas, foi possível localizar três trabalhos que abordam essa temática, sendo duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Em relação à região do país onde essas obras foram realizadas, todas têm origem na região Nordeste, como registrado no quadro abaixo.

**Quadro 6 - Trabalhos identificados no Catálogo de Teses e Dissertações no site da CAPES**

<b>Título</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
1 Os saberes nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos: um estudo para além do livro didático	Mestrado	2017	Universidade Federal da Paraíba
2 A ação docente: desvelando o currículo na EJA	Doutorado	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
3 A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda	Mestrado	2015	Universidade Federal de Pernambuco

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro trabalho, intitulado *Os saberes nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos: um estudo para além do livro didático*, é uma dissertação de mestrado, de autoria de Maria Lígia Isídio Alves, publicada em 2017. Na obra, a autora propõe analisar, por meio de um estudo de caso, como o uso do livro didático interfere na relação dos saberes durante as propostas pedagógicas mantidas em uma escola pública na comunidade rural de Lagoa de Dentro-PB. A pesquisa evidencia que a relação dos saberes mantidas na EJA está além daquela mantida pela prática docente com saberes programados com base nos livros didáticos. O cotidiano da EJA, para a autora, é um espaço plural e há, portanto, uma multiplicidade de saberes envolvidos, cheios de significados.

Durante a leitura da obra, conhecemos o relato de uma professora que atuava em uma classe multisseriada na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A professora descreve a utilização do livro didático na turma multisseriada como algo positivo, porém só adotava o volume 1, pois era o material que mais se adequava ao perfil da turma. Para ela, era inviável adotar os outros volumes na turma, pois eram muitos alunos e somente ela atuava naquela sala de aula. De acordo com a professora, mesmo a utilização do livro sendo positiva e auxiliando as suas práticas em sala de aula, ela precisava estar sempre desenvolvendo outras

atividades relacionadas com o dia a dia dos alunos, pois os livros não contextualizavam a realidade dos estudantes da EJA.

O segundo trabalho, intitulado *A ação docente: desvelando o currículo da EJA*, é uma tese de doutorado, de autoria de Jenaice Israel Ferro, defendida em 2015. Essa pesquisa envolveu a participação de três professores de três turmas da modalidade EJA de uma escola pública da cidade de Estrela de Alagoas-AL. A investigação procurou mostrar que, a partir da análise da ação docente, foi possível perceber o currículo que vem sendo trabalhado nas salas da EJA, isto é, um currículo do tipo linear, conteudista, apontando para a necessidade de formar professores reflexivos, dialógicos, pesquisadores, o que mostrava a necessidade de mudanças na prática docente dos profissionais que atuam na EJA.

O terceiro trabalho é uma dissertação de mestrado, defendida em 2015, intitulada *A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda*, de autoria de Edineide Souza Sá Leitão. A pesquisa procurou evidenciar e compreender quais são os princípios da humanização descritos nas obras de Paulo Freire vivenciados na prática pedagógica docente da EJA, em algumas escolas da Secretaria de Educação de Olinda-PE. Com base na abordagem qualitativa, utilizou a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e a observação participante. A pesquisa constatou que os princípios da educação humanizadora de Paulo Freire na EJA se materializavam nas práticas exercidas pelos professores da EJA, caracterizando-as como uma prática dialógica, permeada pela criticidade e pela amorosidade, em que os professores adotavam posturas de respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, compreendiam os alunos como seres sociais e valorizavam seus conhecimentos.

No site da BDTD foram localizados dois trabalhos, sendo uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado, cujas publicações compreendem os anos de 2012 e 2016.

Quadro 7 - Trabalhos localizados no site da BDTD

	<b>Título</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
1	Análise das políticas e práticas da EJA, na Secretaria Municipal de Educação, no município de São Bernardo do Campo a partir da perspectiva freireana	Mestrado	2012	Pontifícia Universidade Católica de SP
2	Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade: um olhar sobre percepções e práticas na EJA	Doutorado	2016	Universidade Federal da Ba

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro trabalho selecionado no site da BDTD é uma dissertação de mestrado, defendida em 2012, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A investigação, intitulada *Análise das políticas e práticas da EJA na Secretaria Municipal de Educação, no município de São Bernardo do Campo a partir da perspectiva freireana*, foi desenvolvida por Adriana Pereira da Silva. Segundo a autora, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para conhecer a história da EJA no Brasil e de sua organização curricular; uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa; e uma pesquisa documental, a fim de conhecer as normativas da Secretaria de Educação do município de São Bernardo do Campo-SP, para o atendimento da modalidade EJA. A pesquisa de campo ocorreu em duas escolas do município. Durante a investigação, a autora registrou que foi possível entender mais sobre a EJA no município, sobre as concepções de EJA trazidas pelos profissionais e pela equipe que trabalha com essa modalidade nas escolas, além do perfil desses profissionais. A pesquisa revelou como essas escolas organizam o currículo da EJA e, durante as observações, foi possível verificar que os conhecimentos prévios dos educandos eram respeitados, dialogados, problematizados e, então, sistematizados.

O segundo trabalho é uma tese de doutorado, defendida em 2016, com o título *Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade: um olhar sobre percepções e práticas na EJA*, de autoria de Miguel Angel García. A tese procurou mostrar as percepções sobre os processos de aprendizagem da leitura, escrita e oralidade na EJA, considerando as singularidades dos sujeitos, chamando a atenção para a importância de currículos mais dialógicos para a modalidade, e considerando, principalmente, os usos sociais da língua pelos alunos, as singularidades, especificidades e as necessidades de cada um deles.

No site do *SciELO* foram encontrados três trabalhos. O mais recente foi publicado em 2013. Todos os trabalhos são resultados de estudos e pesquisas desenvolvidos em instituições públicas de ensino de cunho federal ou estadual. Apresentamos, no quadro abaixo, esses trabalhos.

Quadro 8 - Trabalhos localizados no *SciELO*

	<b>Título</b>	<b>Trabalho acadêmico</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
1	Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos?	Artigo	2013	Universidade Federal de Pernambuco
2	Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA	Artigo	2007	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
3	A sala de aula na Educação de Jovens e Adultos	Artigo	2007	Universidade Federal do Paraná

Fonte: Quadro elaborado pela autora

O primeiro trabalho identificado no site do *SciELO* intitula-se *Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos?* Tendo como autores Andréa Tereza Brito Ferreira, Eliana Borges C. de Albuquerque, Artur Gomes de Moraes e Josemar Guedes Ferreira, o texto foi publicado em 2013. O conteúdo do artigo apresenta uma pesquisa realizada em Recife-PE, com professores e alunos da EJA. Foram realizadas entrevistas e observações das aulas desses professores para compreender como se davam essas práticas e como ocorria a aprendizagem dos alunos. Segundo os autores, a prática dos professores observados compreendia um ensino descontextualizado, fora da realidade dos educandos, com práticas tradicionais de alfabetização, que não valorizavam os conhecimentos prévios dos alunos, além de não haver diálogo e reflexão em sala de aula. Os autores finalizaram o texto afirmando que é necessária uma revisão das práticas dos professores na EJA, para que as necessidades do público que frequenta essa modalidade possam ser atendidas de forma adequada.

O segundo trabalho selecionado no site do *SciELO* é um artigo de Inês Barbosa de Oliveira, com o título *Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA*. Publicado em 2007, traz reflexões sobre as formas de organização curricular na modalidade EJA, com o intuito de promover contribuições com os debates sobre o tema. A autora, no decorrer do seu texto, traz a seguinte questão: que conteúdos são necessários para jovens e adultos que buscam uma escolarização tardia? Como resposta, defende que os melhores conteúdos para serem trabalhados na EJA são aqueles que incorporam efetivamente

conhecimentos necessários para que os sujeitos que frequentam a modalidade possam utilizá-los no seu dia a dia. Assim, o trabalho pedagógico deve abandonar conhecimentos clássicos e tradicionais, tornando o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo por meio de conhecimentos operacionais, ou seja, de conhecimentos que possam contribuir para a capacitação social dos alunos.

O terceiro trabalho selecionado, intitulado *A sala de aula na Educação de Jovens e Adultos*, baseia-se em um artigo publicado em 2007, de autoria de Verônica Branco, da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa apresentada no artigo foi desenvolvida pela autora em parceria com uma colega de trabalho e com alunos bolsistas do programa de iniciação científica da universidade. O artigo mostra relatos de experiências e observações sobre as práticas educativas de professoras alfabetizadoras de crianças e de jovens e adultos, além de reflexões da própria autora sobre a sua experiência como professora no curso de Pedagogia da universidade. Segundo a autora, o que foi possível observar nas classes da EJA foi a falta de planejamento dos professores, práticas docentes limitadas, exercícios que exigiam a cópia do que estava escrito no quadro e que tomavam a maior parte do tempo da aula, dentre outras questões. A autora concluiu o texto chamando a atenção para a formação dos professores nos cursos de Pedagogia e apresentou uma crítica ao currículo desses cursos, pois o que se percebe é que pouco se conseguiu mudar ou melhorar no ensino das classes de alfabetização de jovens e adultos.

No site da ANPED, a investigação foi realizada a partir da 32ª Reunião, de 2009, no GT-18. Por meio dessa busca, não encontramos trabalhos que se aproximam da temática investigada.

Durante a leitura dos trabalhos apresentados acima, localizamos mais duas obras. A primeira intitula-se *Educação de Jovens e Adultos o que revelam as pesquisas*, obra organizada por Leôncio Soares, publicada no ano de 2011. O texto está organizado em nove artigos, escritos por diferentes autores, pesquisadores da modalidade EJA, que apresentam uma análise sobre o que foi produzido no Brasil sobre a EJA no GT 18 Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A segunda obra traz o título *Educação de Jovens e Adultos currículo e práticas pedagógicas*. Valdo Barcelos, nesse livro, traz intensas e importantes reflexões sobre o currículo e a prática docente na EJA, com o intuito de ampliar o entendimento dos profissionais que atuam na modalidade sobre o recurso curricular, incentivando os profissionais da EJA a repensarem sobre perspectivas curriculares que, muitas vezes encontram-se enraizadas,

destacando a necessidade de acrescentar no fazer pedagógico uma nova dimensão, dita pelo autor, fundamental, baseada na afetividade, no cuidado e na amorosidade.

Considerando o levantamento bibliográfico realizado sobre a prática docente na EJA e o avanço recente nas políticas públicas para a modalidade, é possível relatar que há um número pouco significativo de obras encontradas se compararmos às produções referentes a outras áreas da educação. Os trabalhos selecionados são atuais, pois foram publicados na última década. Foi possível observar, entre eles, que há um número maior de publicações que se situam na região Nordeste do Brasil. Identificamos dois trabalhos do Rio de Janeiro, um de Minas Gerais, um em São Paulo, dois do Rio Grande do Sul, um do Paraná, um da Paraíba, dois do Rio Grande do Norte, dois de Pernambuco, um do Piauí, e dois da Bahia. Portanto, há a necessidade de pesquisar e investigar mais sobre essa temática, visto que pensar e discutir a prática docente na EJA torna-se essencial para compreensão dos processos de aprendizagem dos seus educandos. Vivemos, hoje, em uma sociedade que, a todo momento, está rodeada de informações e conhecimentos. Nesse cenário contemporâneo, pensando nas especificidades, nas condições políticas e legais da EJA, cabe à escola e aos seus professores buscarem formas de intervenções significativas capazes de garantir a qualidade do ensino, bem como o efetivo aprendizado dos seus alunos, pois os conhecimentos escolares só farão sentido aos sujeitos da EJA se forem mantidas práticas pedagógicas contextualizadas e significativas aos olhos dos educandos.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a sua carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Nos últimos anos, os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos vêm ganhando lugar nas pesquisas e produções acadêmicas de todo o Brasil e no mundo. Segundo Gatti (2007, p. 9), “a palavra pesquisa passou a ser utilizada no cotidiano das pessoas e nas escolas com sentidos mais diferentes. Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”. A autora defende que, por meio do ato de pesquisar,

estamos fazendo pesquisa para construir o que entendemos como ciência, ou seja, tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica (GATTI, 2007, p. 10).

Estamos, a todo momento, pesquisando, buscando informações, seja para solucionar algum problema ou para adquirir conhecimento. No campo educacional, no entanto, a pesquisa se reveste de características mais específicas, pois trabalha com seres humanos ou com algo relativo a eles, baseando-se, para isso, no próprio processo de vida desses sujeitos.

A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Ela tem abrangido questões e perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas etc. (GATTI, 2007, p. 13).

Para Gatti (2007), as produções de pesquisa em Educação deram início no século XX, no Brasil. Contudo, foi a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no final dos anos 1930, que essas pesquisas começaram a se impulsionar e ganhar força no cenário brasileiro. Anos depois, na década de 1960, as pesquisas em Educação ganharam mais espaço e prestígio, e passaram a se desenvolver com a

participação das universidades, por meio dos programas de Pós-Graduação (Mestrados e Doutorados).

Na década de 1970, houve, portanto, a expansão do Ensino Superior no país e, em consequência, a expansão das pesquisas nos programas de pós-graduação. Com isso, as temáticas em estudo foram ampliadas e o aprimoramento metodológico das investigações foi sendo estabelecido. “Passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise, como também, qualitativos e, no final da década, um referencial teórico mais crítico, cuja utilização estende-se a muitos estudos” (GATTI, 2007, p. 18). Esse crescente acompanhou toda a década de 1980 e o início dos anos 1990, quando grupos sólidos de pesquisas se consolidaram no país, organizados com base nas seguintes temáticas:

Em alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, história da educação, políticas educacionais, trabalho e educação (GATTI, 2007, p. 20).

Assim, como afirmam Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 16), “todo processo de pesquisa começa com um questionamento em relação a uma dada área de conhecimento”. Em uma pesquisa educacional, as ações demandam uma maior organização e planejamento do que se pretende investigar e, conseqüentemente, uma metodologia. Ressaltamos, portanto, a importância da base metodológica para uma investigação acadêmica e, neste capítulo, buscamos apresentar o percurso metodológico que será empregado para a coleta, análise, articulação e descrição dos conhecimentos adquiridos ao longo desta investigação.

Considerando a escolha metodológica como a etapa mais importante em uma investigação, pois, a validação dos conhecimentos adquiridos estarão intimamente ligados aos percursos metodológicos estabelecidos, para a apresentação deste capítulo, conceituaremos, inicialmente, o tipo de abordagem investigativa utilizada, isto é, a pesquisa de abordagem qualitativa.

Em uma breve explicação, a pesquisa de abordagem qualitativa é aquela em que o pesquisador se insere diretamente no campo pesquisado, obtendo dados descritivos sobre a realidade observada. Para sustentar e justificar o caminho metodológico empregado, apresentaremos as características da pesquisa, bem como os procedimentos que serão utilizados para a análise, articulação, compreensão e exposição dos fatos investigados.

Vale ressaltar que, em uma ação investigativa, todo o trabalho deve ser pautado em objetivos que irão nortear o caminho do pesquisador. O objetivo geral desta pesquisa é compreender a prática docente em classes multisseriadas na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em instituições públicas/municipais de quatro municípios (Mariana, Ouro Preto, Acaiaca, Diogo de Vasconcelos), todos localizados no Estado de Minas Gerais.

Dos objetivos específicos traçados para a investigação, apresentamos: Compreender o que dizem as pesquisas na área da Educação sobre a multisseriação na EJA; Compreender o que dizem as pesquisas na área da Educação sobre a prática docente na EJA multisseriada; Identificar os desafios da prática docente na EJA multisseriada; Conhecer os caminhos e as estratégias demarcadas pelos profissionais investigados para viabilizarem a sua prática nessas classes.

Relatamos, a seguir, o percurso metodológico utilizado para a realização desta investigação.

## **2.1 Caracterizando a pesquisa**

A partir do estabelecimento e do aumento das pesquisas em Educação no Brasil, durante os anos 1980, foram também desenvolvidas diferentes metodologias para sua realização.

Gatti (2007) relata que, nessa época, variados métodos e técnicas de pesquisa passaram a ser utilizados pelos pesquisadores, que, aos poucos, abandonaram o caráter puramente experimental e quantitativo das práticas investigativas antes realizadas, e passaram a considerar o poder explicativo dos fenômenos educacionais.

Com o intuito de investigar as práticas docentes em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EJA e de fomentar as discussões sobre essa prática e sobre a prática docente na modalidade EJA em geral, iniciamos esta seção destacando a escolha pela abordagem qualitativa para a realização desta investigação. Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é considerada de grande valia nos estudos dos fenômenos que envolvem os seres humanos e as suas relações sociais.

Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto

em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Neste trabalho, para se referir à pesquisa qualitativa, utilizaremos o termo abordagem. O termo abordagem é usado pelo autor Antônio Joaquim Severino, em sua obra *Metodologia do trabalho científico* (2007), e pelas autoras Lüdke e André, na obra *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (1986). O uso do termo é justificado por Severino (2007), se referindo às várias metodologias que uma pesquisa pode utilizar:

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se pode está se referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (SEVERINO, 2007, p. 119).

Bogdan e Biklen (1994), autores que são referência nas discussões sobre a pesquisa qualitativa, trazem contribuições significativas sobre essa abordagem, nomeando-a como investigação qualitativa. Segundo os autores, a investigação qualitativa possui cinco características básicas, cada qual com sua descrição.

1. Na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...];
2. A investigação qualitativa é descritiva: os dados recolhidos são em formas de palavras ou imagens, não de números [...];
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...];
4. Os investigadores qualitativos tentem a analisar os seus dados de forma indutiva [...];
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Para os autores, na investigação qualitativa, o pesquisador se insere diretamente no campo, se preocupa e considera os contextos e o ambiente importantes para desempenhar sua prática investigativa. Durante a coleta de dados, por meio de uma análise atenta e detalhada, seja por meio de vídeos, áudios, blocos de anotações, todas as informações são consideradas

importantes nesse tipo de investigação, sendo descritas e analisadas por completo, não se baseando em números, quantificações ou narrativas reduzidas.

É importante ressaltar que, no decorrer das investigações, as pesquisas de abordagem qualitativa podem ser conduzidas por diferentes caminhos. Para Severino (2007), em relação à natureza das fontes utilizadas em uma pesquisa, ela pode se caracterizar como bibliográfica, documental, experimental e de campo. Assim, caracterizamos esta investigação como sendo uma pesquisa de campo, do tipo exploratória. Segundo o autor, na pesquisa de campo, o pesquisador se dirige até o objeto a ser estudado, porém ele não intervém durante a coleta dos dados.

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos (SEVERINO, 2007, p. 123).

Destacamos também que esta investigação é caracterizada como uma pesquisa do tipo exploratória. Para Severino (2007, p. 123), “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Ou seja, é realizada uma pesquisa do tipo exploratória quando se tem pouca produção sobre o objeto de estudo, buscando familiaridade com esse objeto, registrando e analisando os fenômenos investigados.

A partir da caracterização desta investigação, concluímos que ela será uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Apresentada a sua caracterização, nas próximas seções deste capítulo, mencionaremos quais foram os instrumentos selecionados para a realização da coleta dos dados e como foi realizada a seleção dos campos e dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que os dados e as informações fornecidas neste trabalho, bem como os documentos apresentados nos seus apêndices, foram enviados para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), e aprovados por meio da emissão do Parecer Consubstanciado do CEP nº. 2.501.000 (ANEXO E), divulgado na Plataforma Brasil, no dia 19 de fevereiro de 2018.

### *2.1.1 Instrumentos para a coleta dos dados*

A escolha dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados e informações ao longo da investigação se faz importante pois é a partir desses instrumentos que o pesquisador terá acesso ao campo pesquisado, aos sujeitos envolvidos, aos dados, às informações, contribuindo, assim, para a descrição, análise, teorização e validação dos resultados que serão alcançados.

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 83), “a coleta de dados é o momento em que se obtêm as informações necessárias e que serão alvo de análise, posteriormente”. Para esta investigação, foram envolvidos quatro profissionais atuantes na EJA em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados, inicialmente, foram a aplicação de dois questionários, um para ser respondido pelos professores e um para ser respondido por representantes da Secretaria Municipal de Educação de cada município. O outro instrumento utilizado foi a entrevista do tipo semiestruturada com quatro professores e, por fim, a observação da prática docente desses profissionais, sendo que um deles teve a sua prática observada por um período maior de tempo.

Os questionários entregues aos professores foram preenchidos por eles. Cada um apresentou brevemente dados pessoais, como nome e idade, e dados relacionados à sua formação e profissão docente. O segundo questionário foi entregue aos representantes da EJA em cada município, e cada um apresentou dados importantes sobre a EJA e sobre a consolidação das classes multisseriadas.

As entrevistas realizadas com cada professor seguiram um roteiro estabelecido pela pesquisadora e foram gravadas em gravador de áudio. Para as observações, inicialmente, a pesquisadora observou a prática dos quatro professores durante dois dias. Em seguida, foi feita uma seleção e um desses professores teve a sua prática observada por um período de tempo maior. A forma de registro das observações se deu por meio do diário de campo.

Por meio da escolha desses instrumentos, o objetivo foi conhecer o perfil dos professores que fariam parte da pesquisa e compreender como pensam e agem sobre a organização do ensino multisseriado na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### 2.1.2 A entrevista semiestruturada e o questionário

A entrevista é um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados em uma pesquisa de abordagem qualitativa. Há, no entanto, descrições e nomeações diferenciadas sobre os tipos de entrevista, como relatamos a seguir.

Severino (2007) traz dois tipos descritivos de entrevista, denominando-as como entrevista não-diretiva ou não-estruturada e entrevista estruturada. Lüdke e André (1986), porém, definem três modalidades de entrevistas: a entrevista não-estruturada ou não-padronizada, a entrevista estruturada ou padronizada e, por fim, a entrevista semiestruturada.

Levando em consideração os três tipos de entrevista descritos por Lüdke e André (1986), conceituamos o primeiro tipo de entrevista, a entrevista não-estruturada ou não-padronizada, como aquela que se baseia em uma técnica de coleta de dados que não utiliza um roteiro, um esquema prévio, e as informações surgirão de forma espontânea durante a entrevista.

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Já o segundo tipo de entrevista a entrevista estruturada ou padronizada, é aquele em que o entrevistador segue precisamente um roteiro, rígido e conciso, na busca por informações mais rápidas e uniformes, ou seja, é uma entrevista “usada quando se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Apresentamos as considerações sobre a entrevista semiestruturada, o tipo de entrevista utilizado para a produção deste trabalho. Na entrevista semiestruturada, o pesquisador visa coletar informações importantes, a partir da elaboração e do uso de um roteiro de trabalho simples, ao contrário de um roteiro rígido e bem elaborado, como na pesquisa estruturada, e da ausência de um roteiro, como na pesquisa não-estruturada. O pesquisador adquire informações precisas sobre o tema a ser investigado, por meio de esquemas mais abertos e menos diretivos na proposição das questões. Como afirmam Lüdke e André (1986),

na entrevista semiestruturada, se constrói uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, e o pesquisador adquire informações precisas sobre o tema a ser investigado.

Para a presente pesquisa, escolhemos a entrevista semiestruturada. A partir da elaboração e do uso de um roteiro de trabalho simples, contendo os objetivos que desejamos alcançar, construímos uma relação de interação entre pesquisadora e os participantes da pesquisa. Observamos também outras vantagens no uso da entrevista semiestruturada, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 136):

As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas.

Nesta modalidade de entrevista, assim como nas demais, o pesquisador deve respeitar o entrevistado, assim como deverá estabelecer cuidados especiais com ele e com os dados coletados, zelando pela integridade do participante e pela veracidade das informações. Cabe, portanto, ao pesquisador, neste percurso, estimular ao máximo os participantes durante a obtenção dados necessários para ação investigativa, sem interferir no conteúdo, na qualidade e na confiabilidade das respostas.

Além da entrevista do tipo semiestruturada, fizemos também o uso de dois questionários, que, segundo Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 78), “é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito, sem a intervenção direta do pesquisador”. Dos questionários elaborados para esta investigação, um foi elaborado para coletar dados sobre o perfil dos profissionais participantes, a fim de conhecer suas trajetórias acadêmicas e o tempo de atuação na EJA, dentre outras questões. O outro foi elaborado para coletar dados sobre as políticas públicas para a EJA nos cinco municípios investigados.

Para os autores, a vantagem do questionário em relação à entrevista é que ele pode ser aplicável com um número maior de pessoas ao mesmo tempo, sem necessariamente a presença do pesquisador. A entrevista envolve sujeito e pesquisador em uma relação mais próxima, pessoal, facilitando um maior esclarecimento de determinados assuntos ou pontualidades e, de fato, exige a presença do pesquisador, “a fim de obter dos sujeitos as informações importantes para responder ao problema” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 79). Entretanto, o questionário nos permite o acesso a algumas informações que consideramos necessárias para a análise dos dados coletados, tanto na entrevista quanto na observação.

Os modelos dos questionários se encontram no Apêndice A. Por meio deles, buscamos maiores informações sobre os profissionais que fizeram parte da pesquisa e sobre o funcionamento da EJA em cada município. O roteiro para a realização das entrevistas com os professores, do tipo semiestruturada, se encontra no Apêndice B. Para a entrevista, apresentamos um roteiro simples, com questões previamente pensadas e consideradas importantes para nortear a entrevista e contribuir, assim, para a melhor obtenção dos dados necessários. O mesmo fizemos com o questionário.

### *2.1.3 A observação com diário de campo*

A observação é uma atividade que ocorre diariamente. No entanto, para que possa ser considerado um instrumento metodológico, é necessário que seja planejada, registrada adequadamente e submetida a controles de precisão (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 77).

A observação foi o terceiro instrumento utilizado para a coleta de dados. Segundo Lüdke e André (1986), a observação permite ao pesquisador um contato direto com o fenômeno pesquisado. É uma técnica importante, pois o pesquisador consegue vivenciar, ter um contato real com o que se pretende pesquisar e, por isso, devem ter objetivos, ser bem planejada e registrada, para tornar ainda mais eficaz e rigoroso o processo de coleta de dados.

Para Severino (2007, p. 125), a observação “é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”. Por meio da observação, o pesquisador terá que se deslocar e se inserir no campo a ser pesquisado, mantendo um contato realista com os participantes envolvidos na investigação. Essa técnica permite, ao pesquisador, coletar dados importantes, de forma minuciosa, desde que haja um planejamento prévio e consistente. Para isso, é importante que o pesquisador estabeleça os objetivos de sua pesquisa para não se desviar do seu foco investigativo, transcrevendo os dados de forma clara, sem influenciar, interferir nos eventos e nas informações coletadas.

É possível, ainda, citar Lüdke e André (1986), que trazem suas contribuições sobre a técnica da observação no campo da pesquisa educacional. Segundo as autoras, a observação é importante para a ação investigativa, pois permite um contato direto com o sujeito ou fenômeno pesquisado, além de permitir a coleta de dados em situações de difícil comunicação.

Ambas citam, como exemplo, pessoas com deficiência, bebês ou até mesmo pessoas que não querem prover certos tipos de informação.

Para as autoras, as observações, porém, são muito influenciadas por questões pessoais e podem levar o pesquisador a valorizar certos conhecimentos e a desprezar outros. Portanto, a prática da observação deve ser antes planejada e o pesquisador deve se preparar para ir ao campo de pesquisa. Ao observar, o pesquisador deve estar atento à forma como irá registrar as informações coletadas, cabendo a ele a escolha do material que irá utilizar para fazer o registro. É importante que o pesquisador escolha um método confiável e preciso para registrar as suas observações, e não correr o risco de se esquecer ou de perder informações importantes.

Segundo Lüdke e André (1986), o registro escrito é a forma mais utilizada nos estudos de observação. No entanto,

há formas muito variadas de registrar as observações. Alguns farão apenas anotações escritas, outros combinarão as anotações com o material transcrito de gravações. Outros ainda registrarão os eventos através de filmes, fotografias, *slides* ou outros equipamentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 32).

Ressaltamos que cada pesquisador deverá escolher o seu método de registro, de acordo com a sua pesquisa e com a sua necessidade. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 33),

a decisão sobre o tipo de material onde serão feitas as anotações também vai depender muito do estilo pessoal de cada observador. Alguns podem preferir um papel de tamanho pequeno, para não chamar muito a atenção; outros se sentirão muito mais à vontade usando fichários ou folhas avulsas para facilitar o arquivamento e a posterior classificação. Outros poderão adotar um tipo de material que mantenha junto todo o conjunto de observações, para fazer consultas às informações já obtidas sempre que necessário.

Para esta investigação, escolhemos fazer o registro do diário de campo de forma manual, fazendo as anotações no local e expandindo-as posteriormente, para análise. Inicialmente, procuramos observar a prática dos quatro professores durante dois dias. Essa primeira observação objetivou conhecer a instituição, os funcionários que trabalham nela, conhecer os alunos, a sala de aula e o professor. Durante dois dias, cada professor teve sua prática observada e registrada. Em seguida, diante das realidades vividas em cada instituição,

optamos por escolher uma instituição e, conseqüentemente, um professor, para que sua prática fosse observada por um período maior de tempo.

Para a seleção da instituição, estabelecemos alguns critérios: apresentar o número maior de alunos frequentes; ter um número significativo de homens e de mulheres matriculados, com idades variadas, pois, em algumas instituições, havia apenas mulheres com idades acima de 45 anos; ter alunos em diferentes níveis de aprendizagem, pois, em algumas turmas, a maioria dos alunos estava no início do processo de alfabetização; ter um professor com tempo significativo de atuação na EJA.

## **2.2 Contextualização dos campos de pesquisa**

Iniciamos o primeiro capítulo deste trabalho apresentando uma breve contextualização da EJA no Brasil e mostrando os principais caminhos legais percorridos pela modalidade, que contribuíram para a sua consolidação no atual cenário político educacional do país.

Dando continuidade aos nossos estudos sobre a EJA, nesta seção, consideramos importante justificar por que escolhemos o campo de pesquisa Região dos Inconfidentes, a partir da apresentação de como essa modalidade tem funcionado.

Aqui, falaremos brevemente das especificidades de cada município e de suas políticas de EJA, para, adiante, consolidar o nosso estudo sobre as práticas docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA, em classes multisseriadas.

Para coletar os dados aqui apresentados, recorreremos às Secretarias Municipais de Educação de cada município, e um representante de cada local ficou encarregado de nos conceder tais informações. A seguir, damos início a uma nova subseção e aos conhecimentos adquiridos sobre a EJA em cada município.

### 2.2.1 A Região dos Inconfidentes

De acordo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o Estado de Minas Gerais apresentou, em 2015, um total de 1.458.000 pessoas não alfabetizadas. Dessas, 1.132.000 pessoas com idade a partir dos 15 anos são analfabetas; 510.000 são do sexo masculino e 622.000 são do sexo feminino, como consta na tabela abaixo:

Tabela 1 - Dados sobre a educação em Minas Gerais (2015)

<b>Pessoas de cinco anos ou mais de idade, segundo dados sobre a alfabetização em Minas Gerais</b>			
<b>Base do cálculo: 19.656.000 pessoas</b>			
<b>Alfabetizados</b>		<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
Total	18.198.000	8.968.000	9.230.000
A partir dos 15 anos de idade	14.180.000	6.912.000	7.268.000
<b>Não alfabetizados</b>		<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
Total	1.458.000	688.000	770.000
A partir dos 15 anos de idade	1.132.000	510.000	622.000

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados divulgados pelo IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2015, Tabela 3.1)

Minas Gerais é um Estado localizado na região Sudeste do Brasil. Possui 853 municípios e se divide em 66 microrregiões. Apresentamos, nesta subseção, cinco desses municípios selecionados para a realização desta investigação: Acaiaca, Mariana, Ouro Preto, Diogo de Vasconcelos e Itabirito.

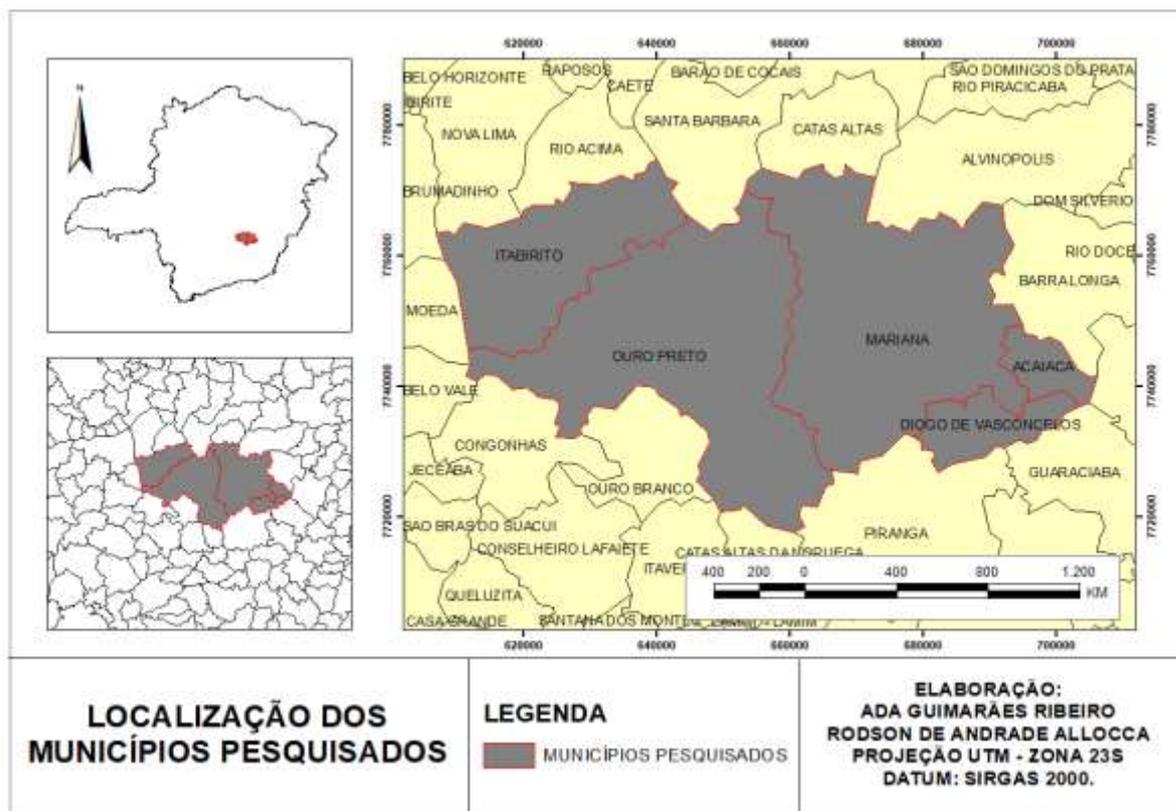
Esse grupo de municípios compõe a chamada Região dos Inconfidentes, um termo utilizado em produções e pesquisas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), para se referir a trabalhos que foram ou que estão sendo realizados nesses municípios. O Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes é um exemplo de organização criada e mantida pela UFOP, cujas pesquisas e produções trazem inúmeras informações e dados sobre a educação nos cinco municípios. Foi inaugurado em 2016 e seu objetivo é promover o desenvolvimento de pesquisas sobre a região, e contribuir para a sistematização de dados essenciais sobre a realidade da educação de cada município e da região como um todo. Quatro eixos norteiam os trabalhos

realizados pelo Observatório até o momento: políticas educacionais; formação docente inicial e continuada; condição e profissionalização de professores; e história da educação regional.

Ressaltamos que os cinco municípios compõem o quadro de abrangência da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE) e que a área geográfica compreendida por quatro desses municípios (Mariana, Ouro Preto, Diogo de Vasconcelos e Itabirito), excluindo o município de Acaiaca, forma a Microrregião de Ouro Preto.

A seguir, apresentamos a localização desses municípios, tendo, como referência, o mapa do Estado mineiro.

Mapa 1 - Localização dos municípios pesquisados



Fonte: Elaborado pela autora

A escolha pela realização desta investigação na Região dos Inconfidentes se deu pela necessidade de promover a continuidade dos estudos e das pesquisas sobre a EJA na região, que, há alguns anos, vêm sendo desenvolvidos pela UFOP, especialmente no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), por meio do Programa de Pós-graduação (Mestrado/Doutorado) em Educação e pelos cursos de graduação e licenciatura.

As pesquisas, as atividades, os projetos e fóruns que envolvem a EJA começaram a ser desenvolvidas pela UFOP por volta de 2008, com a criação do curso de Pedagogia. Atualmente, o Departamento de Educação da UFOP oferece o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA); a disciplina EDU 530 que trata da modalidade no curso de Pedagogia, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos (GEPEJAD); as pesquisas realizadas nos cursos de graduação e de pós-graduação e o Fórum EJA da Região dos Inconfidentes. A seguir, apresentamos dados gerais sobre a população dos cinco municípios.

Tabela 2 - Dados populacionais dos cinco municípios

Município	População no último censo demográfico (2010)	População estimada (2017)
Acaiaca	3.920	4.065
Diogo de Vasconcelos	3.848	3.913
Mariana	54.219	59.857
Ouro Preto	70.281	74.659
Itabirito	45.449	50.816

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010-2017) e do Censo Escolar (2017)

Diante dos dados divulgados acima, Ouro Preto é o município com o maior número de habitantes (74.659) dentre os cinco, e Diogo de Vasconcelos tem o menor número de habitantes (3.913). Todos os municípios possuem suas histórias marcadas pela religiosidade e pela busca do ouro nos séculos passados, assim como apresentamos, de forma breve, nas subseções a seguir.

### 2.3 As políticas da Educação de Jovens e Adultos na Região dos Inconfidentes

Nesta seção, apresentamos brevemente as políticas de EJA em cada município. Os Estados e os Municípios possuem autonomia para o estabelecimento de suas leis, desde que observados os princípios da Constituição Federal de 1988. Aos municípios, segundo o Art. 30 da Constituição, cabem a eles autonomia para criação de legislações específicas com o intuito de resolver assuntos de interesse local, e, além disso, cabem a eles autonomia para suplementar, sempre que necessário, legislações federais e estaduais já estabelecidas. Deste modo, é possível

afirmar que os cinco municípios podem criar leis específicas para atenderem a modalidade EJA, de acordo com a sua realidade.

Assim, para a aquisição das informações sobre as políticas públicas existentes para a EJA nos cinco municípios (Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Mariana, Ouro Preto e Itabirito) recorreremos aos representantes da EJA em cada localidade, aos sites das prefeituras de cada município e as Secretarias Municipais de Educação. Elaboramos também um breve formulário para a coleta das informações, cujo modelo é apresentado no Apêndice F. Esse formulário foi preenchido por servidores/representantes municipais da EJA de cada cidade.

Sobre os representantes que participaram desta investigação, apresentamos agora cada um deles. Em Acaiaca, não havia uma equipe de profissionais específica para atender a modalidade EJA. Assim, a responsável pelo preenchimento e pelo repasse das informações aqui apresentadas foi a atual Secretária de Educação da cidade. Em Diogo de Vasconcelos, também não havia uma equipe de profissionais específica para atender a modalidade, mas somente um profissional que mobilizava esforços em prol da EJA. Esse profissional, que desempenha a função de coordenador pedagógico no município, foi o responsável pelas informações coletadas.

Mariana conta com dois profissionais responsáveis para atenderem a modalidade, atuando na Coordenação da Educação de Jovens e Adultos. Um deles foi o responsável pelas informações apresentadas sobre o município. Em Ouro Preto, dois profissionais atuam na coordenação da modalidade EJA. Ambos trabalham no Departamento de Projetos (DPRO/Casa do Professor) e são responsáveis pela coordenação da EJA nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da rede municipal. O principal responsável pelas informações aqui apresentadas havia assumido recentemente o cargo.

Em Itabirito, havia uma equipe de profissionais específica que atuava na EJA e a responsável pelas informações apresentadas sobre a modalidade no município atuava como coordenadora da EJA.

De acordo com as informações cedidas pelos representantes, os cinco municípios estabelecem o funcionamento da EJA em suas instituições públicas municipais tendo como base a LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Resolução SEE nº. 2.843, de 13 de janeiro de 2016. Esta última, dispõe sobre a organização e o funcionamento da EJA em cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais.

Apresentamos a seguir, as principais informações coletadas sobre a EJA em cada um dos cinco municípios

### *2.3.1 O município de Acaiaca*

O município de Acaiaca surgiu no século dezoito, durante as buscas intensas na região pelo ouro e pedras preciosas. Antes denominava-se São Gonçalo de Ubá. O nome Acaiaca passou a ser instituído em 1923, como um distrito de Mariana. Sua emancipação política se deu apenas em 1962. Hoje, o município preserva tradições típicas de uma cidade do interior mineiro, com suas praças, casarões, coretos, a estação ferroviária, igrejas e atividades culturais. Mantém sua corporação musical, cuja atuação se dá a mais de cem anos no município, atendendo crianças, jovens e adultos. Está situado aproximadamente a 154 quilômetros da capital do estado de Minas Gerais, Belo Horizonte. Sua população estimada para o ano de 2018 foi de 3.994 habitantes. Os acaiaquenses têm como principal fonte econômica a agricultura, o comércio e a pecuária.

Apesar de integrar a 25ª SRE-OP, pertence geograficamente à Microrregião de Ponte Nova. Acaiaca passou a ofertar a EJA regulamentada pela LDB (1996) no ano de 1998. Mas, antes disso, ocorreram inúmeras ações educativas e projetos de alfabetização voltados para esse público embora sua Secretaria de Educação não possua esses registros arquivados.

De acordo com o Censo Escolar, Acaiaca não ofertou a EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal nos anos de 2012 e 2013. De acordo com o Censo Escolar de 2017, cinco escolas ofereciam a modalidade EJA em Acaiaca sendo: duas estaduais, duas municipais e uma escola privada chamada Escola Família Agrícola Paulo Freire.

Assim, até o ano de 2017, duas escolas municipais ofertaram a EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município: uma localizada na área urbana e outra localizada na zona rural. Devido ao baixo número de alunos frequentes durante o ano de 2017 e, devido ao número de matrículas realizadas para a formação de turmas para o ano de 2018, o município resolveu acabar com a oferta da EJA na escola localizada na área rural da cidade. Assim, em 2018, a EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município foi ofertada apenas em uma única escola, localizada na área urbana da cidade. E nessa escola, os alunos foram organizados em uma classe multisseriada diante do número de alunos matriculados.

O funcionamento das escolas que oferecem EJA em Acaiaca se dava no período noturno, com início às 18:00 horas e término às 21:00 horas.

Em relação ao uso de materiais didáticos exclusivos para a EJA, o município utiliza livros do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA). Esses livros não foram escolhidos pela escola. Eles foram enviados pelo governo brasileiro, e segundo o representante, são livros consumíveis, ou seja, os alunos podem escrever, recortar, levar para suas casas. Dos profissionais que trabalham com a EJA no município, não havia uma equipe específica para atender a modalidade. Havia uma pedagoga trabalhando com a EJA, orientando o trabalho desenvolvido na escola, mas ela não trabalhava exclusivamente na modalidade. A seleção do professor para atuar na EJA foi feita por meio da Secretaria de Educação. Essa seleção não foi baseada em concurso público. Foi realizado um processo seletivo. A secretaria escolheu o profissional por meio da análise curricular, da sua carreira profissional e do seu perfil docente. O grau de escolaridade mínimo exigido para a ocupação do cargo foi a graduação em Pedagogia ou em alguma licenciatura.

Acaiaca apresentou três propostas, três ações para a EJA: Plano Municipal de Educação; a valorização do profissional da EJA; Transporte escolar e Merenda de Qualidade aos alunos. As orientações curriculares para a EJA no município seguem as orientações propostas pela BNCC, documento de referência do Ensino Fundamental regular. O município não apresentou nenhuma forma de avaliação interna própria voltada para a EJA.

### *2.3.2 O município de Diogo de Vasconcelos*

O município de Diogo de Vasconcelos pertence à Microrregião de Ouro Preto. Antigamente, pertencia ao município de Mariana, tendo sua emancipação confirmada em 30 de dezembro de 1962. O distrito foi criado inicialmente com o nome de São Domingos, em homenagem ao então padroeiro da comunidade, em 1881. O distrito pertencia ao município de Mariana. Em seguida, em 1923 mudou-se o nome para Vasconcelos. Mas, em 1928, em homenagem ao Diogo Luiz Pereira de Vasconcelos, passou a se chamar Diogo de Vasconcelos, sendo ainda parte integrante do município de Mariana. Em 1962, se tornou município. Sua população estimada em 2018 foi de 3.814 habitantes. A agropecuária é a principal fonte de economia dos vasconcelenses. Uma pequena cidade marcada por tradições religiosas e culturais.

A oferta da educação para as pessoas jovens e adultas data de 2008 e 2009, quando, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, sem vínculos com o Ministério da Educação, foi criado um projeto de alfabetização. Em 2012, dezesseis anos após a promulgação da LDB (1996), houve a regulamentação e a criação de três turmas da modalidade EJA compreendendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o Censo Escolar de 2017, há cinco escolas que oferecem a EJA em Diogo de Vasconcelos: uma estadual e quatro municipais. Todas essas quatro escolas municipais oferecem a EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período noturno. Dessas, três escolas estão localizadas em área rural e uma escola está localizada em área urbana. Todas essas quatro escolas, estão organizadas em classes multisseriadas.

Em relação aos materiais didáticos para a EJA no município, não houve escolha e recebimento de livros didáticos nos últimos anos. Os livros que os alunos utilizaram em 2018 foram livros que chegaram no município nos anos de 2015 e 2016, enviados pelo PNLD. Esses livros eram trabalhados somente em sala de aula. Não eram livros consumíveis. O município reconhece esse fato como uma infelicidade. Segundo o seu representante, é perceptível que a EJA ainda não tem o seu devido lugar nas políticas públicas para a modalidade. Para ele, é uma grande frustração.

Em Diogo de Vasconcelos, não havia uma equipe de profissionais específica para atender a modalidade EJA. Havia apenas um profissional que mobiliza esforços em prol dela. Na instituição investigada, os próprios professores planejavam, elaboravam e estruturavam os conteúdos e as metodologias trabalhadas com os alunos em sala de aula.

O processo de seleção do professor que atuou na sala da EJA investigada aconteceu no início do ano letivo. O profissional foi escolhido pela Secretaria Municipal de Educação. Não foi realizado concurso público para preenchimento do cargo. Para a escolha do profissional, a Secretaria levou em consideração o tempo de serviço, a efetivação em cargo docente no município e o perfil profissional. O grau de escolaridade mínimo exigido foi Ensino Superior, com habilitação em Pedagogia.

Em relação às políticas públicas específicas para a EJA mantidas pelo município, Diogo de Vasconcelos apresentou: o Plano Municipal de Educação; a política de erradicação do analfabetismo; a abertura de uma turma de 6º ano na EJA na Escola Municipal Santa Rita de Cássia localizada em área rural.

As orientações curriculares para a EJA seguem as orientações mantidas pela BNCC. O município não tem uma política de avaliação interna própria para a EJA. Segundo o representante, os alunos da EJA são avaliados nas escolas, durante o período escolar, por meio dos seguintes instrumentos avaliativos: fichas individuais; trabalhos individuais e coletivos; provas bimestrais; portfólios; além de suas próprias produções.

### *2.3.3 O município de Mariana*

Mariana foi a primeira capital de Minas Gerais e a primeira cidade a ser projetada no Estado, diante das intensas buscas pelo ouro e pedras preciosas na região pelos bandeirantes paulistas, por volta do século dezessete. Foi denominado primeiramente como vila de Albuquerque por volta do século dezoito, depois passando o nome para Robeirão do Carmo. Em 1745 com o nome Mariana, foi elevada à condição de cidade. Sua população estimada para o ano de 2018 foi de 60.142 habitantes. Está localizada a 117 quilômetros da capital mineira Belo Horizonte. Os marianenses tem hoje sua economia marcada principalmente pelo turismo e pela extração do minério de ferro. O município mantém suas belas estruturas históricas, com ruas, praças, igrejas, casarões, estação ferroviária e atrações culturais festivas que atraem por ano, milhares de turistas do Brasil e do mundo inteiro.

O município oferece educação para as pessoas jovens e adultas desde a época da suplência, com relatos datados do ano de 1997. Em seguida, surgiram alguns projetos de alfabetização, como o Caminhos da Cidadania e o Educando Jovem. Segundo o representante da EJA em Mariana, o município passou a ofertar a EJA, regulamentada a partir da LDB (1996), nos anos de 2000. Há relatos sobre o funcionamento da EJA em 2003, no antigo Colégio Padre Avelar. As atividades nesse colégio foram encerradas e a EJA passou a funcionar no Centro Educacional Municipal Padre Avelar (CEMPA). Em 2007, foram abertas turmas da EJA no bairro Cabanas. Em 2009, foram abertas turmas na Escola Municipal Wilson Pimenta e, em 2013, na Escola Municipal Dom Luciano.

De acordo com o Censo Escolar de 2017, em Mariana há sete escolas que oferecem a EJA, sendo três estaduais, três municipais e uma privada (Escola Especial Izaltino Teodoro de Almeida Filho, onde funciona a APAE). No município, portanto, há três escolas que oferecem a EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e todas organizam o ensino em classes multisseriadas, funcionando no período noturno.

Todas essas escolas estão localizadas na área urbana da cidade e atendem três etapas da educação básica: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Mariana é, então, o único município, dos cinco aqui apresentados, que oferece a EJA em escolas públicas/municipais no Ensino Médio. O representante do município não encontrou documentos que justificassem essa política.

Em relação aos materiais didáticos para a EJA, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental não havia livros didáticos. O professor, então, precisava recorrer a materiais ou recursos, sejam livros e/ou materiais diversos, disponíveis na escola ou em outros meios, como na internet, realizando as adaptações necessárias à modalidade e à realidade da sua turma.

Com relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, havia livros didáticos para a maioria das disciplinas, porém grande parte dos professores não os consideraram adequados e, em alguns casos, tentaram preparar o próprio material.

Os livros para a EJA passaram a ser utilizados no ano de 2013 no município, quando foram compradas apostilas do Grupo Expoente. Mas, não tiveram boa aceitação dos professores. Em 2014, novos materiais foram enviados pelo PNLD/ EJA (2014), sem a possibilidade de escolha pelo município.

Mariana conta com uma equipe de profissionais específica para atender à EJA, composta por uma pedagoga e um professor de Língua Portuguesa. Ambos trabalham em conjunto na Coordenação da Educação de Jovens e Adultos do município. Em cada escola que oferece a EJA, há um pedagogo responsável, que atua exclusivamente na modalidade.

A seleção dos professores que atuam na EJA é feita por processos seletivos, caso não haja profissionais efetivos para trabalharem na modalidade. Mas, em geral, os cargos docentes são ocupados por profissionais efetivos da rede municipal. O grau de escolaridade exigido para esses profissionais é curso superior na área em que irá atuar. No caso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a exigência é o curso de Pedagogia ou Normal Superior.

O responsável pela EJA apresentou quatro políticas públicas das quais a EJA do município faz parte: o Plano Municipal de Educação; o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), que disponibiliza vale transporte aos alunos quando moram longe da escola; Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que disponibiliza alimentação aos alunos no espaço escolar; e Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), que atua na manutenção das escolas que ofertam a EJA.

O município segue as orientações da BNCC e do Currículo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais, embora, segundo o representante, cada escola trabalha os conteúdos de maneira diferenciada. Esse currículo, segundo ele, deverá sofrer alterações em 2019. Mariana não possui políticas de avaliação da EJA. O município apenas coleta os dados e elabora gráficos com os resultados finais obtidos pelas escolas.

#### *2.3.4 O município de Ouro Preto*

Ouro Preto, ou, a antiga Vila Rica, foi declarada na década de 1980 como Patrimônio Cultural da Humanidade. O mais populoso dos cinco municípios investigados, carrega uma grande importância histórica para o país. Os ouro-pretanos tem como principais atividades econômicas o turismo e a mineração. Historicamente, foi o berço da Inconfidência Mineira. Por volta do século dezoito, foi denominado como Vila Rica de Albuquerque. Em 1823 foi elevado a condição de cidade, com nome Vila Rica e aproximadamente um mês depois, passou a se chamar oficialmente Ouro Preto. A cidade possui inúmeras arquiteturas em estilo Barroco, presentes nas igrejas. Sua beleza fica evidente diante dos museus, casarões, praças, estação ferroviária e diversos pontos turísticos.

A EJA no município encontra-se, atualmente, em fase de revisão, de apreciação, de estudos e atualizações. Ouro Preto ficou, por alguns anos, sem ter uma equipe ou um responsável pela EJA. Coletar dados sobre as políticas da EJA, sobre sua oferta e funcionamento foi um desafio. O representante atual da modalidade está empenhado para recolher o máximo de informações sobre a modalidade e conhecer o contexto em que está trabalhando. Portanto, há poucos registros sobre o surgimento e funcionamento da EJA no município.

De acordo com os dados cedidos pelo representante atual da EJA em Ouro Preto, a EJA teve início na década de 1990 no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), por meio de uma parceria da ALCAN Alumínio do Brasil, uma indústria de produção desse metal com a prefeitura municipal. A educação oferecida para as pessoas jovens e adultas, naquela época, ainda não era uma modalidade de ensino, mas um projeto educacional para atender, principalmente, aos funcionários da empresa. Em dezembro de 2001, na Escola Monsenhor Castilho Barbosa, a EJA foi regulamentada pela LDB (1996) e pela 25ª SRE-OP. São quase 20 anos de funcionamento da EJA nesta instituição.

O município já formou cerca de 1.500 alunos nesta instituição, um número três vezes maior que o de alunos formados no ensino regular, no período diurno. No entanto, nos últimos anos, o número total de alunos matriculados nessa modalidade foi diminuindo, o que levou a Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto a concentrar a oferta da EJA nas escolas municipais em apenas duas escolas: Escola Municipal Professora Haydée Antunes, conhecida como CAIC, cuja localização é em Cachoeira do Campo, um distrito de Ouro Preto, e a Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, localizada no bairro Barra.

Segundo o Censo Escolar de 2017, o município oferta a EJA em 10 escolas, sendo seis estaduais, duas municipais, uma privada, sendo a Escola de Educação Especial Doutor Hélio Harmendani, onde funciona a APAE e, por fim, um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *Campus* Ouro Preto, IFECT que oferece a modalidade, denominado.

Em relação ao uso de materiais didáticos exclusivos para a EJA, em Ouro Preto, os livros didáticos eram utilizados nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nos Anos Iniciais, não havia material individual para os alunos. Os professores buscavam os conteúdos trabalhados em diferentes fontes de conhecimento. O município segue as orientações curriculares da BNCC e o seu representante reconhece que o professor deve levar em consideração a faixa etária dos alunos, as suas origens sociais e experiências familiares, para que as diretrizes comuns assinaladas sejam repensadas à luz da dinâmica sociocultural dos mesmos.

Como política pública para a EJA, o município apresentou o Plano Municipal de Educação, cuja validade é de 2015 a 2025. O município não apresentou mais informações sobre políticas públicas da EJA. Atualmente, Ouro Preto conta com o trabalho de dois profissionais da Secretaria Municipal de Educação. Ambos atuam na Coordenação da EJA nos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, no Departamento de Projetos (DPRO/Casa do Professor).

### 2.3.5 *O município de Itabirito*

O município de Itabirito surgiu na época da procura pelo ouro em Minas Gerais, a qual atraiu um número grande de pessoas para a região explorada. O nome Itabirito, no entanto, fora consolidado em 1923, e, em Tupi Guarani, significa “pedra que risca vermelho”. Os

itabiritenses tem como principal economia atualmente a mineração. Antes, criado e nomeado como Itabira do Campo em 1752, passou a se chamar Itabirito, em 1923. Sua população estimada em 2018 foi de 51.281 habitantes e situa-se a aproximadamente 57 quilômetros da cidade de Belo Horizonte. Itabirito é uma típica cidade do interior, e mantém importantes tradições religiosas e gastronômicas. Sua localização geográfica garante um belo visual com grandes montanhas e belas cachoeiras.

Segundo informações dos representantes da EJA, responsáveis pelas informações aqui apresentadas, no município havia a oferta da educação para adultos por meio do ensino supletivo na década de 1970/1980. Apenas em 2006 recebe o nome de EJA, com oferta da modalidade apenas para alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Infelizmente, não conseguimos muitas informações sobre o histórico da EJA em Itabirito, pois não conseguimos dados mais específicos sobre a modalidade. Esse histórico segundo o representante, está em fase de elaboração.

Segundo informações coletadas, a EJA é uma grande preocupação do município. A estrutura oferecida atualmente é reflexo de iniciativas da prefeitura e de alguns profissionais que, há alguns anos, buscaram primeiramente compreender a realidade, as demandas do município, para em seguida, planejarem, organizarem, estruturarem e ofertarem a modalidade de ensino na cidade.

Até o ano de 2013, em Itabirito haviam duas escolas da rede municipal que ofereciam a EJA. A partir de 2014, houve a incorporação dessas escolas. Porém, algumas questões legais envolvidas nessa incorporação, fazem com que ainda hoje, o Censo Escolar registre as duas instituições separadamente. Mas, atualmente, no município há apenas uma instituição que oferece a EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Censo Escolar de Itabirito em 2017 apresenta por exemplo, cinco escolas que oferecem a EJA, sendo: três estaduais e duas municipais. Mas, diante dos dados coletados, há apenas uma escola que oferece EJA na rede pública municipal, que é o Centro Educacional Municipal Professor Alcides Rodrigues Pereira. A escola está localizada na área urbana da cidade oferecendo EJA nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

Em Itabirito não há classes multisseriadas na EJA. O município organiza as turmas da EJA de forma regular, independentemente do número de alunos matriculados. Esta forma de organização da EJA foi uma escolha do município, para atender a realidade da EJA.

Em relação as políticas públicas para a EJA, no município há algumas iniciativas como a oferta da merenda escolar no início da aula, jantar no horário do intervalo e transporte escolar para os alunos. A escola utiliza livros didáticos para a EJA em todas as séries. Esses materiais fazem parte do PNLD- Programa Nacional do Livro Didático. Mas nos últimos três anos, o município não recebeu a reposição dos materiais. O município passou a utilizar materiais didáticos específicos para a EJA em 2014.

Segundo o representante, há uma equipe de profissionais específica para atender a modalidade no município, sendo composta por uma diretora pedagógica, uma coordenadora, uma supervisora. Há um pedagogo que atua exclusivamente na escola, orientando o trabalho desenvolvido na modalidade.

Há a participação dos estudantes da EJA em projetos pedagógicos da escola como: o projeto de inclusão digital, o projeto de língua estrangeira e musicalização que atendem os dois segmentos da modalidade e, projetos profissionalizantes para alunos que frequentam o segundo segmento. O projeto de informática e o projeto de leitura estão incluídos na parte diversificada apresentada no Plano Curricular do município.

Segundo o representante, os profissionais que atuam na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atuam na modalidade desde a década de 1990. Esses profissionais são todos concursados. Uma questão importante apontada pelo representante é que, no município, são realizadas reuniões periodicamente para falarem sobre a situação da EJA no município.

### *2.3.6 Aspectos comuns encontrados sobre a EJA nos cinco municípios*

Dos aspectos comuns encontrados sobre o funcionamento da EJA em cada município, destacamos que, os cinco municípios possuem algumas questões políticas e burocráticas em comum. Uma delas é o Plano Curricular Municipal para a modalidade da EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, documento que apresenta a estrutura curricular utilizada em cada município (ANEXO G).

Os cinco Planos Curriculares Municipais possuem estruturas curriculares semelhantes as estruturas curriculares mantidas pelas escolas do Estado. O que varia de um município para o outro são as cargas horárias. Isso é justificado pois o Estado não oferece EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a própria Resolução SEE N° 2.843, de 13 de janeiro

de 2016, em seu Art. 5º, garante que as Superintendências Regionais de Ensino e as escolas poderão alterar o horário de entrada e saída do turno noturno em função das necessidades e especificidades da localidade em que a escola está em funcionamento.

Os conteúdos apresentados nos planos seguem a BNCC e as áreas de conhecimento estão divididas em: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e a parte diversificada. Nas salas de aula, há a atuação de um único professor regente.

Nos cinco municípios, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são organizados em quatro períodos (1º, 2º, 3º e 4º). Outra questão em comum identificada nos cinco municípios nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é que o ensino ofertado aos alunos jovens, adultos e idosos é no horário noturno.

Todos os municípios apresentaram o seu Plano Municipal de Educação, elaborados em 2015. Esses planejamentos têm validade de 10 anos de vigência, e assim, são estruturadas algumas metas para serem cumpridas dentro desse prazo. Em todos os planos, é possível localizar a meta 9, a qual pretende elevar as taxas de alfabetização da população, erradicar o analfabetismo e reduzir a taxa de analfabetismo funcional.

## **2.4 Os sujeitos da EJA nos cinco municípios**

Na seção anterior, apresentamos uma breve contextualização sobre a consolidação da modalidade EJA nos cinco municípios, bem como o reconhecimento das políticas que regem a EJA em cada um deles. Queremos, agora, mostrar quem são os alunos da EJA na Região dos Inconfidentes.

Os dados sobre as matrículas na EJA nos municípios se baseiam em informações cedidas pela Sinopse Estatística da Educação Básica sobre o ano de 2017. Na tabela a seguir, procuramos mostrar o total de matrículas realizadas na EJA por etapa de ensino e dependência administrativa. Também colocamos em evidência dados referentes à identificação por sexo (feminino e masculino) dos alunos matriculados.

Tabela 3 - Total de matrículas na EJA nos cinco municípios

<b>Município</b>	<b>Total de matrículas por etapa de ensino e dependência administrativa na EJA</b>	<b>Sexo feminino</b>	<b>Sexo masculino</b>
Acaiaca	130	78	52
Diogo de Vasconcelos	82	54	28
Mariana	805	395	410
Ouro Preto	1.191	487	704
Itabirito	1.120	494	626

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (2017)

Os dados apresentados revelam o número total de matrículas realizadas na EJA em cada município, levando em consideração as etapas de ensino (Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a dependência administrativa (federal, municipal, estadual e privada), sobre o ano de 2017.

O município de Itabirito apresentou o maior número de matrículas na EJA, com o total de 1.120 matrículas. Diogo de Vasconcelos foi o município que apresentou o menor número de matrículas na modalidade, com 82 matrículas.

Nos municípios de Acaiaca e de Diogo de Vasconcelos, apesar de manterem o número de habitantes e o número de matrículas na EJA menores que os dos outros municípios, foi possível observar que a presença das mulheres matriculadas na EJA em relação aos outros municípios é maior. Já em Mariana, Ouro Preto e Itabirito, é possível observar que há um número maior de homens matriculados na modalidade.

Na próxima tabela, apresentamos dados sobre as matrículas na EJA, levando em consideração apenas aquelas efetuadas no Ensino Fundamental, nas escolas municipais.

Tabela 4 - Matrículas na EJA no Ensino Fundamental das redes municipais (2017)

<b>Município</b>	<b>Total de matrículas na EJA no Ensino Fundamental da rede municipal</b>	<b>Matrículas Ens. Fundamental* (Ensino municipal urbano)</b>	<b>Matrículas Ens. Fundamental* (Ensino municipal rural)</b>
Acaiaca	30	23	7
Diogo de Vasconcelos	53	19	34
Mariana	279	279	---
Ouro Preto	278	278	---
Itabirito	241	241	---

\* Matrículas na EJA nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (2017)

Com relação ao número de matrículas realizadas na EJA no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) em cada município, a Tabela 4 mostra que o município de Mariana possui o maior número de alunos matriculados, número próximo às matrículas realizadas em Ouro Preto. Ressaltamos que todas as matrículas realizadas em Mariana foram realizadas em escolas de sua área urbana.

O município com o menor número de matrículas na EJA no Ensino Fundamental foi Acaiaca, com 30 matrículas, sendo 23 matrículas em escolas localizadas em área urbana e sete na área rural.

## 2.5 Delimitando o campo da pesquisa

Após o levantamento das informações e das políticas da EJA mantidas por cada município, revelamos, nesta seção, como foram feitas as seleções das instituições escolares e dos professores da EJA que participaram desta investigação.

Para a seleção das escolas, foram estabelecidas quatro etapas:

- Primeira etapa: mapeamento de todas as escolas da rede municipal que oferecem a EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na região envolvendo os cinco municípios;

- Segunda etapa: identificação de quantas escolas trabalham com classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nesta modalidade, seus nomes e localização (área urbana e rural);
- Terceira etapa: seleção de uma instituição por município, optando pela instituição que estivesse localizada na área urbana e que possuísse o maior número de alunos matriculados e frequentes;
- Quarta etapa: seleção de uma turma de cada instituição, optando pela turma com o maior número de alunos. A partir da seleção das turmas, foi possível localizar os seus professores regentes, isto é, aqueles que seriam os nossos colaboradores na pesquisa.

### 2.5.1 Mapeamento das escolas: primeira e segunda etapas

Na primeira etapa, buscamos mapear todas as escolas da rede municipal que oferecem a EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na região. Esse mapeamento foi realizado em 2017. Assim, por meio dessa primeira investigação, foi possível contabilizar o total de 12 escolas.

Na etapa seguinte, buscamos identificar quais dessas instituições trabalhavam com classes multisseriadas na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e onde estavam localizadas (área rural ou urbana), o que pode ser evidenciado na tabela abaixo:

Tabela 5 - Localizando as escolas

<b>Cidade</b>	<b>Total de escolas que oferecem a EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Rede municipal)</b>	<b>Total de escolas que organizam o ensino em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA</b>	<b>Localização das escolas</b>
Acaiaca	2	2	1 urbana e 1 rural
Diogo de Vasconcelos	4	4	1 urbana e 3 rurais
Mariana	3	3	Urbana
Ouro Preto	2	2	Urbana
Itabirito	1	0	---
Total	12	11	7 urbanas e 4 rurais

Fonte: Elaborada pela autora em 2017.

A partir da primeira etapa foi possível verificar que na região pesquisada haviam 12 escolas públicas/municipais que oferecem EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2017. Na segunda etapa, verificamos que, dessas escolas, 11 organizavam o ensino da EJA em classes multisseriadas. Das onze escolas, sete localizavam-se em área urbana e quatro em área rural.

Apresentamos mais detalhadamente os resultados obtidos por meio da segunda etapa do mapeamento das escolas no ano de 2017:

No município de Mariana, haviam três escolas, todas localizadas em área urbana: Centro de Educação Municipal Padre Avelar (CEMPA), Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida e Escola Municipal Monsenhor José Cota. Esse número se manteve em 2018 e 2019.

Em Acaiaca haviam duas escolas que ofereciam a EJA em 2017: Escola Municipal Professor Antônio Martins Machado, localizada em área urbana, e Escola Municipal Carmelita Martins Elias, localizada em área rural, cujo funcionamento se deu somente até 2017. No entanto, em 2018, devido ao número reduzido de alunos, o município decidiu não abrir turmas de EJA na instituição. Assim, em 2018 e 2019, Acaiaca apresentou apenas uma escola que oferecia EJA.

Em 2017, encontramos quatro escolas em Diogo de Vasconcelos: Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira, localizada em área urbana; Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes, Escola Municipal Santa Rita de Cássia e Escola Municipal Povoado de Bela Vista, localizadas em área rural. Esse número se manteve em 2018 e 2019.

No município de Ouro Preto, em 2017, encontramos duas escolas, ambas localizadas em área urbana: a Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa (situada na sede do município) e Escola Municipal Professora Haydee Antunes (CAIC), situada em Cachoeira do Campo, distrito de Ouro Preto. Esse número se manteve em 2018 e 2019.

Em 2017, em Itabirito, localizamos o Centro Educacional Municipal Professor Alcides Rodrigues Pereira, localizada em área urbana. No entanto, não foram localizadas classes multisseriadas na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nessa instituição. Essa escola se manteve em 2018 e 2019.

Definimos, assim, que Itabirito não faria parte do quadro de municípios selecionados para esse trabalho. A partir desse levantamento, estabelecemos a participação de

apenas quatro municípios nesta investigação: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Mariana e Ouro Preto.

### 2.5.2 Terceira etapa: a seleção das instituições

Estabelecendo a participação dos quatro municípios (Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Mariana e Ouro Preto), selecionamos uma instituição de cada para análise. Para essa seleção, levamos em consideração a sua localização (em área urbana, devido à facilidade de acesso) e o maior número de alunos matriculados na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Seguindo os critérios apresentados acima, as escolas selecionadas foram: Escola Municipal Professor Antônio Martins Machado (Acaiaca), Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira (Diogo de Vasconcelos), Centro Educacional Municipal Padre Avelar (Mariana) e Escola Municipal João Castilho Barbosa (Ouro Preto).

A partir da seleção das instituições, nos dirigimos até os contextos selecionados e apresentamos a nossa proposta investigativa aos diretores de cada escola. Para formalizar a apresentação, levamos um documento que solicitou aos diretores sua autorização/assinatura para a execução da pesquisa naquele local. O modelo desse documento se encontra no Apêndice C, identificado por Carta de Anuência.

Quadro 9 - As instituições selecionadas para a investigação

<b>Cidade</b>	<b>Nome da escola</b>	<b>Localização</b>
Acaiaca	Escola Municipal Professor Antônio Martins Machado	Urbana
Diogo de Vasconcelos	Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira	Urbana
Mariana	Centro Educacional Municipal Padre Avelar	Urbana
Ouro Preto	Escola Municipal João Castilho Barbosa	Urbana

Fonte: Elaborado pela autora

Ao final da apresentação das propostas investigativas aos seus diretores em cada instituição, procedemos à escolha de uma turma de cada escola. É importante ressaltar que, em algumas escolas, havia apenas uma turma da EJA, sendo ela multisseriada, funcionando no período noturno da instituição. Esses foram o caso de Acaiaca, de Diogo de Vasconcelos e de Ouro Preto. Em Mariana, na escola selecionada, localizamos duas turmas da EJA multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como critério de seleção, em Mariana, optamos pela turma com o maior número de alunos frequentes.

## **2.6 As classes multisseriadas na Região dos Inconfidentes**

A partir dos dados analisados por meio do questionário apresentado no Apêndice F, a organização multisseriada na modalidade EJA em quatro dos cinco municípios investigados se deu pelo número reduzido de alunos matriculados. O número cada vez menor de educandos fez com que esses municípios, exceto Itabirito, organizassem, em suas instituições públicas municipais de ensino, os alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA em uma única sala, com a responsabilidade de um único professor. Diante desses relatos, recorremos a algumas fontes de informações para compreendermos esse tipo de organização do ensino na modalidade.

A Tabela 6 e o Gráfico 1, a seguir, mostram um panorama do número de matrículas realizadas na EJA (Ensino Fundamental e Ensino Médio) nos cinco municípios entre os anos de 2010 e 2017. Além do número de matrículas, foi possível identificar o total de escolas que oferecem a EJA, que também variou durante esses anos em detrimento do número de alunos matriculados, por questões financeiras ou políticas, segundo os representantes municipais.

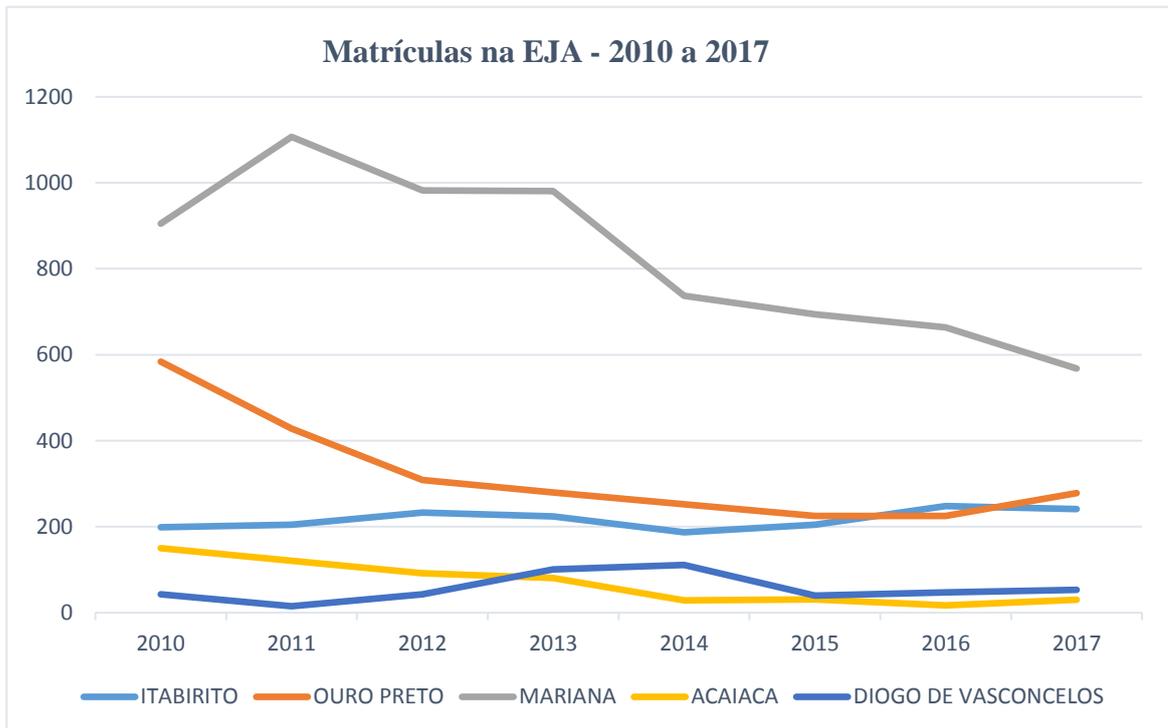
Tabela 6 - Matrículas na EJA (2010-2017)

Matrículas por ano letivo	MUNICÍPIOS				
	Itabirito	Ouro Preto	Mariana	Acaiaca	Diogo de Vasconcelos
2010	199 2 escolas	584 7 escolas	905 4 escolas	150 3 escolas	43 1 escola
2011	205 2 escolas	428 7 escolas	1107 5 escolas	121 4 escolas	15 1 escola
2012	233 2 escolas	309 6 escolas	982 5 escolas	92 2 escolas	43 2 escolas
2013	224 2 escolas	280 4 escolas	981 5 escolas	81 2 escolas	101 4 escolas
2014	187 2 escolas	252 3 escolas	737 3 escolas	29 2 escolas	111 4 escolas
2015	205 2 escolas	225 4 escolas	694 3 escolas	31 2 escolas	40 3 escolas
2016	248 2 escolas	225 3 escolas	664 3 escolas	17 1 escola	47 3 escolas
2017	241 1 escola	278 2 escolas	568 3 escolas	30 2 escolas	53 4 escolas

Fonte: Elaborado pela autora em 2018, a partir de dados do Censo Escolar/INEP (2010)

Os dados acima mostram o número total de matrículas realizadas na EJA, seja nos Anos Iniciais, Finais e/ou no Ensino Médio nas redes municipais de ensino. A partir da análise dos dados apresentados, é possível notar uma grande variação no número de matrículas realizadas na EJA entre os anos de 2010 e 2017 nas escolas investigadas. Para que essa variação fique ainda mais evidente, elaboramos um gráfico de linhas e o apresentamos a seguir.

Gráfico 1 - Matrículas na EJA (2010-2017)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Censo Escolar/INEP (2010)

Analisando o gráfico acima, é possível perceber que o número de matrículas no município de Mariana caiu expressivamente a partir do ano de 2011. Mariana foi o município que apresentou as maiores oscilações nos números de matrículas entre os anos de 2010 e 2017. Em 2010, recebeu 905 matrículas de alunos da EJA, distribuídas em quatro escolas municipais. Em 2016, obteve 664 matrículas e, em 2017, apresentou 568 matrículas distribuídas em três escolas municipais, 96 a menos do que no ano anterior.

Já os municípios de Ouro Preto e Acaiaca também diminuíram o número de matrículas na EJA significativamente entre os anos de 2012 e 2016. Diogo de Vasconcelos, apresentou oscilações entre os anos de 2011 e 2015, sendo que de 2011 para 2014 o número de matrículas aumentou. No entanto, de 2014 a 2015 o município apresentou uma grande diminuição no número de matrículas, chegando a uma redução de mais de cinquenta por cento.

Itabirito foi o único dos cinco municípios, de acordo com o gráfico, que apresentou um quadro mais estável de matrícula na EJA entre 2010 e 2017. É o único município, entre os cinco citados, que não há classes multisseriadas na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A secretaria de Educação procura manter as turmas do primeiro ao quarto período

exatamente com o número de alunos matriculados. O município reconhece o número reduzido de alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EJA, mas opta por manter cada turma independentemente do número de alunos, sobre a responsabilidade de um professor.

Apresentamos a seguir, dados sobre o número de alunos matriculados nos Anos Iniciais da EJA em Itabirito.

Tabela 7 – Número de matrículas nos anos iniciais da EJA em Itabirito entre os anos de 2017 e 2018.

<b>Número de matrículas</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
1º período	07	05
2º período	09	12
3º período	21	04
4º período	17	18
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>39</b>

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a Tabela 7, Itabirito mantém quatro turmas da EJA separadamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cada uma sobre a regência de um professor. Comparando os dados da tabela, é possível notar que houve em 2018 uma queda no número de matrículas na modalidade em relação ao ano anterior. O período que recebeu o menor número de matrículas em 2018 foi o terceiro período, com o total de quatro alunos matriculados.

Segundo o representante do município, Itabirito reconhece a importância da etapa inicial da EJA na formação dos seus alunos, e por isso, não transforma suas turmas da EJA em fase de alfabetização, em classes multisseriadas. Em termos legais, segundo o representante da EJA, a ação de manter as quatro turmas da EJA, mesmo com o número reduzido de alunos, se dá em cumprimento dos direitos dos próprios alunos e de todo o cidadão à educação, ou seja, buscam garantir a oferta e o acesso a uma educação de qualidade para os sujeitos que frequentam a modalidade.

A seguir, no Quadro 10 apresentamos as características das classes multisseriadas presentes nas instituições selecionadas para este trabalho.

Quadro 10 - As classes multisseriadas nas instituições selecionadas

<b>Cidade</b>	<b>Escola</b>	<b>Classes multisseriadas (Ensino Fundamental I)</b>
Acaiaca	Escola Municipal Professor Antônio Martins Machado	<p><b>1 turma: 1º, 2º, 3º e 4º período</b></p> <p>19 alunos matriculados 10 alunos frequentes: (5 mulheres e 5 homens) Sendo: 1º período: 2 alunos 2º período: ---- 3º período: ---- 4º período: 8 alunos</p>
Diogo de Vasconcelos	Escola Municipal Francisco Claudino de Oliveira	<p><b>1 turma: 1º, 2º, 3º e 4º período</b></p> <p>22 alunos matriculados 8 alunos frequentes: 8 mulheres Sendo: 1º período: 5 alunos 2º período: 3 alunos 3º período: ---- 4º período: ----</p>
Mariana	Centro Educacional Municipal Padre Avelar	<p><b>Duas turmas: total 29 alunos</b></p> <p>1º e 2º período: 15 alunos matriculados e 12 frequentes Sendo: 1º período: 5 alunos 2º período: 7 alunos</p> <p>3º e 4º período: 14 alunos (dados não detalhados pela instituição)</p>
Ouro Preto	Escola Municipal João Castilho Barbosa	<p><b>1 turma: 1º, 2º, 3º e 4º período</b></p> <p>13 alunos frequentes: (8 mulheres e 5 homens) Sendo: 1º período: 6 alunos 2º período: 2 alunos 3º período: 2 alunos 4º período: 3 alunos</p>

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro apresenta as características de cada uma das classes multisseriadas selecionadas neste trabalho. É possível observar que em Acaiaca, Diogo de Vasconcelos e em

Ouro Preto, há apenas uma classe da EJA multisseriada nas escolas investigadas. Já em Mariana, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a EJA multisseriada na escola investigada foi organizada em duas turmas, uma com alunos matriculados no 1º e 2º período e a outra com alunos no 3º e 4º período.

Com base nos dados apresentados, é possível afirmar que as classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA nas instituições selecionadas foram assim organizadas em função do número reduzido de matrículas realizadas na modalidade. Em Acaiaca, por exemplo, houve duas matrículas no 1º período da EJA em 2018. Assim, o número reduzido de alunos fez com que os municípios agrupassem os alunos matriculados na modalidade em uma única turma, sobre a regência de um único professor.

Em Itabirito, não há classes multisseriadas. De acordo com o município, com os dados comprobatórios cedidos e com fontes oficiais, o número de alunos matriculados em cada período também é pequeno. Mas, o município defende que a escola deve oferecer a EJA em turmas separadas, mesmo que o número de alunos não consiga preencher uma sala de aula. Para o município, é direito de todo o cidadão ter acesso à escola e acredita-se que havendo séries/períodos separados, cada qual sobre a regência de um professor, e tendo um período letivo com duração de 200 dias, e não mais 100 dias letivos, a aprendizagem dos alunos é muito mais significativa. Assim, o município considera que está oferecendo uma educação de qualidade, respeitando os direitos de todos os seus alunos.

No questionário elaborado para coletar informações sobre as políticas públicas para a EJA nos cinco municípios (Apêndice F), organizamos algumas questões sobre as classes multisseriadas na EJA, com o objetivo de obter dados sobre a consolidação e o funcionamento dessas organizações. Além disso, abaixo, relatamos também como se configuravam os espaços físicos das salas de aula. Esses dados foram coletados durante os dois dias de observação da prática docente em cada instituição.

Apresentamos, portanto, a origem, a consolidação, o funcionamento e o espaço físico das classes multisseriadas na EJA em cada município.

### *2.6.1 Classes multisseriadas no município de Acaiaca*

A partir das investigações realizadas, em Acaiaca, foi possível localizar uma escola que organiza o ensino da EJA em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2018. Em 2017 haviam duas escolas. Uma localizada em área urbana e uma localizada em área rural. Devido ao número reduzido de matrículas realizadas para o ano de 2018 na escola rural, o município optou por encerrar as atividades da EJA na instituição.

Segundo o representante da EJA, o município organiza suas turmas da EJA sob essa configuração desde 1998, devido ao número reduzido de alunos matriculados. A escola funciona no período noturno e há apenas uma classe da EJA, com alunos frequentes matriculados do 1º ao 4º período, sobre regência de um único professor.

A organização do ensino multisseriado na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não possui resoluções ou regulamentações dentre as políticas para EJA do município. Assim, a classe multisseriada da EJA em Acaiaca, era composta por: 19 alunos matriculados, sendo 10 alunos frequentes (cinco homens e cinco mulheres). Dois alunos estavam matriculados no 1º período e oito estavam matriculados no 4º período. Esses alunos têm, em média, 17 a 69 anos de idade.

Em relação ao espaço físico, a sala onde os alunos estudam é arejada e bem iluminada. Possui um quadro branco, no qual o professor utiliza pincéis coloridos para escrever a lição; um armário que contém materiais de uso dos alunos e do professor; carteiras e cadeiras em tamanho proporcional aos alunos. Não havia decorações dos outros turnos de funcionamento da escola. Em relação aos cartazes da sala, havia um cartaz de felicitações pelos aniversários com os nomes dos alunos da EJA, um calendário, um alfabeto e um relógio. A professora utilizava os espaços vazios para expor as atividades dos alunos.

### *2.6.2 Classes multisseriadas do município de Diogo de Vasconcelos*

Em Diogo de Vasconcelos, foi possível localizar quatro escolas que organizam o ensino da EJA em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o representante da EJA, o município organiza essas turmas desde a oferta de sua primeira turma da EJA, devido ao número reduzido de alunos.

Das quatro escolas que oferecem a EJA multisseriada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, três estão localizadas em área rural e uma em área urbana. Optamos por desenvolver as investigações na escola da área urbana, devido à facilidade de acesso e ao maior número de alunos matriculados. Nessa instituição, os alunos foram todos organizados em uma sala de aula, sob a regência de um único professor. As aulas aconteciam no período da noite e o horário de início e de término da aula foi modificado pela necessidade do uso do transporte coletivo pelos alunos.

A organização do ensino multisseriado na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não possui resoluções ou regulamentações dentre as políticas para EJA do município.

Na classe multisseriada da EJA em Diogo de Vasconcelos haviam 22 alunos matriculados e apenas oito frequentes. Dos frequentes, todos eram mulheres com idades acima dos 50 anos. Cinco estavam matriculadas no 1º período e três no 2º período.

Em relação ao espaço físico, a sala onde os alunos estudavam era arejada. Nela, havia carteiras e cadeiras proporcionais ao tamanho dos alunos e um quadro negro, onde o professor escrevia com giz branco. Havia decorações referentes aos outros turnos de funcionamento da escola, como alfabeto, cantinho da leitura e um espaço para exposição de trabalhos dos alunos. Além disso, a professora da EJA organizou um espaço para colocar um cartaz de felicitações pelos aniversários dos alunos e um calendário.

### *2.6.3 Classes multisseriadas no município de Mariana*

A partir das investigações realizadas em Mariana, foi possível localizar três escolas que organizam o ensino da EJA em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o representante da EJA, até o ano de 2010, esta etapa da EJA não tinha o seu ensino organizado com base na multisseriação.

A partir de 2010, em função da queda no número de matrículas nesse segmento, as escolas do município começaram a adotar progressivamente o regime de multisseriação.

Segundo o representante da EJA, a Escola Municipal Dom Luciano, passou a ofertar a EJA somente no 2º semestre de 2013. Sua primeira classe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi uma classe multisseriada.

As escolas que oferecem EJA em Mariana funcionam no período noturno. Selecionamos, entre as três, uma escola para realizar nossas investigações. Na escola selecionada, há duas classes multisseriadas da EJA nos Anos Iniciais e optamos pela turma com o maior número de alunos frequentes.

Essa turma contém alunos matriculados no 1º e no 2º período e esteve sob regência de um único professor. A organização do ensino multisseriado na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não possui resoluções ou regulamentações dentre as políticas para EJA do município.

Assim, a classe multisseriada da EJA em Mariana, era composta por 12 alunos frequentes, sendo quatro mulheres e oito homens. Quatro desses alunos começaram a frequentar a escola pela primeira vez. Dos 12 alunos, cinco estavam matriculados no 1º período e sete estavam no 2º período. A idade desses alunos variava dos 18 aos 67 anos.

Em relação ao espaço físico, a sala de aula era arejada, com janelas grandes. No entanto, suas janelas estavam quebradas. Havia um quadro branco, onde a professora utilizava pincel colorido para escrever a lição. Não havia armário específico para a modalidade para que a professora pudesse guardar quaisquer objetos, materiais e recursos didáticos variados. Em relação à decoração do espaço, havia um alfabeto, quadro de números e murais do turno da tarde e do turno da manhã. A sala possuía cadeiras e carteiras com tamanhos adequados aos alunos adultos.

#### *2.6.4 Classes multisseriadas no município de Ouro Preto*

Em Ouro Preto, foi possível localizar duas escolas que organizam o ensino da EJA em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma localizada na área urbana da cidade e a outra em um distrito.

Segundo o representante da EJA, o município está organizando e atualizando os dados sobre a EJA. Por esse motivo, há poucos registros sobre a modalidade e sobre as classes multisseriadas na EJA. A organização do ensino multisseriado na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não possui resoluções ou regulamentações dentre as políticas para EJA do município.

Das duas escolas que oferecem a EJA multisseriada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, optamos pela escola localizada na área urbana da cidade, devido ao número de alunos e à facilidade do acesso à instituição. Essa escola funciona no período noturno e há apenas uma sala da EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, uma classe multisseriada.

Nessa turma havia 13 alunos frequentes, sendo oito mulheres e cinco homens. Esses alunos estavam matriculados da seguinte maneira: seis no 1º período; dois no 2º período; dois no 3º período; e três no 4º período. A idade desses alunos variava entre 30 e 69 anos.

Em relação ao espaço físico, a sala de aula onde os alunos estudavam era arejada e iluminada. Havia um quadro negro, onde a professora escrevia a lição com giz branco; carteiras e cadeiras com tamanhos adequados aos alunos. Dos cartazes e enfeites da sala, encontramos um alfabeto utilizado pelos turnos da manhã e da tarde, cartazes de ajudantes, de aniversariantes e murais para expor a atividade dos alunos. Para os alunos da EJA, a professora fez um cartaz de aniversariantes e um calendário. Não havia um armário pequeno para a turma, onde a professora pudesse guardar seus materiais e os materiais da aula.

## **2.7 Os participantes da pesquisa**

Finalizada a seleção das classes multisseriadas em cada instituição, procuramos conhecer os seus professores regentes. Cada turma possui um único professor regente, identificando essa característica como uma classe multisseriada unidocente.

Identificamos os professores responsáveis por cada uma, nos dirigimos até eles, e os convidamos a participarem desta investigação, apresentando um documento formal identificado por *Convite aos professores regentes*. O modelo do convite aos professores está no Apêndice D.

Solicitamos, então, que cada professor assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice D. O TCLE é um termo no qual o pesquisador apresenta todas as condições legais e determinantes da pesquisa. Os professores leram o termo com atenção e, em seguida, assinaram o documento, alegando que concordavam com todas as informações apresentadas pela pesquisadora.

Com o intuito de fomentar as discussões acerca dos desafios e das possibilidades do trabalho docente, tendo em vista a observação das práticas docentes em classes multisseriadas na EJA, este trabalho, portanto, contou com a participação de quatro profissionais, representando os municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Mariana e Ouro Preto. Em Itabirito, não foi localizada nenhuma instituição que ofertasse a EJA em classes multisseriadas e, por este motivo, reduzimos o número de municípios e de participantes.

### 2.7.1 O perfil dos participantes

Quatro profissionais aceitaram participar desta investigação e preencheram um questionário com informações pessoais. Em seguida, participaram de uma entrevista individual realizada pela pesquisadora, gravada em um gravador de áudio. Finalizada a entrevista, foram realizadas as observações das práticas desses profissionais. Ressaltamos que seus nomes foram resguardados neste trabalho, sendo identificados, durante a escrita do texto, por meio de um código letra/número.

Para conhecer, portanto, o perfil dos quatro profissionais, foi aplicado um questionário no final de 2017 e no início de 2018. Por meio desse questionário, foi possível obter informações importantes e essas informações estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 11 - A idade e o sexo dos profissionais investigados

<b>Professor</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>
Prof 1	Feminino	51
Prof 2	Feminino	49
Prof 3	Feminino	52
Prof 4	Feminino	32

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 11 apresenta a idade e o sexo dos quatro participantes da pesquisa. A partir da sua análise, é possível constatar que todos os profissionais investigados são mulheres e possuem idades entre 32 e 52 anos. A presença feminina no contexto educacional é evidenciada por Gatti e Barretto (2009). Para as autoras, cerca de 77% dos cargos profissionais na área da Educação são ocupados por mulheres e que 92,5% dos estudantes dos cursos de Pedagogia são mulheres.

A seguir, no Quadro 12, apresentamos o grau de formação de cada profissional:

Quadro 12 - A formação das professoras participantes

<b>Professora</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Pós-graduação/ especialização</b>	<b>Cursos sobre a EJA</b>
Prof 1	Pedagogia	Não	Não
Prof 2	Letras e Normal Superior	Letramento e Alfabetização	Não
Prof 3	Magistério Superior	Psicopedagogia	Sim
Prof 4	Normal Superior	Tutoria (2009) e especialista em Educação Especial (2017)	Sim

Fonte: Elaborado pela autora

Todas as profissionais possuem Ensino Superior completo. Em relação aos cursos de pós-graduação, três possuem pós-graduação *lato sensu*, mas nenhum desses cursos foram específicos para atuarem na EJA. Em relação aos cursos de atualização/capacitação/aproveitamento para a EJA, duas profissionais revelaram nunca terem participado e dois já participaram de cursos sobre a EJA, oferecidos pela UFOP em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e com a 25ª SRE.

Quadro 13 - Tempo de atuação, por que trabalha na EJA e se já atuou em outros segmentos

<b>Professora</b>	<b>Atuação na EJA</b>	<b>Atuação em classes multisseriadas na EJA</b>	<b>Por que escolheu atuar na EJA</b>	<b>Já atuou em outros segmentos</b>
Prof 1	2 meses	2 meses	A escolha foi feita pela equipe da SRE do município.	Ensino Fundamental
Prof 2	10 meses	10 meses	Porque surgiu a oportunidade.	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Prof 3	2 anos	2 anos	Porque procurava outras experiências e, com o horário de trabalho da EJA, conseguia conciliar com o outro trabalho.	Educação Infantil, Ensino Fundamental e, atualmente, como vice-diretora.
Prof 4	10 meses	10 meses	Não escolheu. Foi convidada e aceitou.	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Superior e Ensino Especial (APAE)

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 13 mostra qual é o tempo de atuação de cada profissional na modalidade EJA e em classes multisseriadas nas datas de aplicação do questionário. Mostra, ainda, porque essas profissionais escolheram atuar na modalidade e se já atuaram em outros segmentos de ensino.

Diante dos dados coletados, foi possível observar que as quatro professoras participantes atuavam na EJA há pouco tempo. Nota-se que aquela que atuava há mais tempo na EJA tinha somente dois anos de experiência na modalidade. A profissional que atuou por menos tempo na EJA, trabalhava há dois meses.

Observamos que o tempo de atuação das quatro professoras em classes multisseriadas na EJA correspondia ao mesmo tempo de atuação na modalidade, isto é, todas as profissionais passaram a atuar na EJA já assumindo uma classe multisseriada.

No questionário, perguntamos por que escolheram trabalhar com a EJA. Três delas responderam que não escolheram trabalhar com a modalidade, pois foram convidadas, escolhidas ou porque surgiu a oportunidade de trabalhar com o segmento. Uma profissional apenas respondeu que escolheu atuar na EJA porque procurava novas experiências e porque conseguia conciliar o trabalho noturno com o diurno, em outra escola.

As quatro profissionais responderam que possuem experiência docente em outros segmentos da Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental. Três também já atuaram na Educação Infantil. Apenas uma relatou que já trabalhou com a Educação Especial e com o Ensino Superior.

Finalizadas essas análises sobre o perfil dos profissionais participantes desta investigação, realizamos as entrevistas e, em seguida, alcançamos a última etapa projetada para a coleta de dados deste trabalho, que foi a observação da prática docente. Os dados coletados na entrevista e na observação serão apresentados no Capítulo 5.

Ressaltamos que as observações das práticas docentes foram realizadas de formas diferentes. Depois de coletar os dados e informações referentes aos perfis das turmas da EJA, bem como o perfil dos profissionais participantes desta investigação, as quatro professoras tiveram suas práticas observadas, inicialmente, por dois dias.

As observações de curto prazo foram realizadas para que a pesquisadora conhecesse melhor os campos de pesquisa, as salas de aula, os profissionais e os alunos da EJA. Realizadas as primeiras observações, registramos como se deram as práticas dessas profissionais em um diário de campo. Em seguida, analisamos todos os dados registrados e, assim, apenas uma

profissional foi selecionada para que a sua prática fosse observada por um período maior de tempo.

## **2.8 O procedimento utilizado para a análise dos dados coletados**

Todo bom pesquisador deve estabelecer previamente metodologias de trabalho que garantam a produção de conhecimentos, pois a escolha dos métodos e das técnicas utilizadas durante a investigação são importantes para a obtenção e a concretização das informações obtidas durante o seu trabalho. Para este trabalho, diante da nossa proposta investigativa, optamos por um estudo pautado na abordagem qualitativa, que utiliza instrumentos essenciais para a coleta dos dados necessários ao trabalho. A escolha por essa abordagem e os instrumentos utilizados foi importante para uma maior aproximação do objeto de pesquisa, sendo complementado pela Análise de Conteúdo, procedimento escolhido para a análise dos dados.

A etapa de análise dos dados coletados em uma investigação é fundamental para que o pesquisador possa organizar, apresentar, explicar, e, até mesmo, justificar e defender o que se pretendia investigar e o que foi investigado. Morroz e Gianfaldoni (2006, p. 85), relatam que

é de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento de análise dos dados.

Assim, após a escolha das metodologias, dos métodos e das técnicas para coletar todos os dados necessários para a construção deste trabalho, optamos pelas técnicas da Análise de Conteúdo, pois acreditamos que esse procedimento corresponde à natureza dos dados coletados, na busca pelo tratamento e pela análise das informações obtidas.

A Análise de Conteúdo, segundo Silva e Fossá (2015), ficou popularmente conhecida a partir da obra de Laurence Bardin (1977). Com o tempo, aos poucos, a Análise de Conteúdo foi se tornando fonte de interesse de vários pesquisadores de outras áreas do conhecimento. Para Silva e Fossá (2015), a técnica exige cuidados metodológicos específicos

por parte daqueles que a utilizarão, pois a sua conceitualização pode ser concebida por diferentes maneiras e gerar um uso errôneo das suas técnicas.

Nas palavras de Bardin (1977, p. 42), a Análise de Conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ainda segundo a autora,

não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 31).

A Análise de Conteúdo é considerada um conjunto de técnicas de investigação que exige rigor, ética, disciplina e dedicação por parte do pesquisador no momento da descrição dos dados, mas, segundo Bardin (1977), o seu próprio conceito é insuficiente para definir a sua especificidade.

Para Severino (2007), a Análise de Conteúdo é também um conjunto de técnicas de análise das comunicações, sejam elas escritas, orais, apresentadas por meio de imagens ou gestos, em que o pesquisador busca compreender criticamente os seus sentidos e significados. Segundo o autor (2007, p. 122), ela “descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras”. Ele ainda assinala que:

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações (SEVERINO, 2007, p. 121).

Análise de Conteúdo é uma metodologia de trabalho que nos remete aos métodos, ou seja, aos caminhos, às estratégias, bem como aos procedimentos utilizados pelo pesquisador para a realização de uma ação investigativa, incluindo as técnicas de análise de investigação. Assim, a Análise de Conteúdo procura analisar o que foi observado pelo pesquisador ou o que

foi dito pelo sujeito entrevistado. Neste trabalho, a entrevista do tipo semiestruturada com os professores e a observação da prática docente fizeram com que a fala, as expressões e as relações entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa se tornassem indicadores importantes para o estabelecimento dos procedimentos para a análise dos dados.

Tomamos como referência as obras de Laurence Bardin, em que a autora apresenta três etapas que contribuem para a organização da análise das informações coletadas: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A primeira fase é a Pré-análise. Durante a Pré-análise, o pesquisador sistematiza as informações coletadas, ou seja, organiza o material coletado. É realizada a leitura atenta de todo o material e em seguida, são estabelecidos os indicadores necessários para interpretar as informações coletadas. Segundo Bardin (1977, p. 95), a primeira fase possui três missões. Essas missões não necessariamente precisam seguir uma ordem de acontecimentos, mas estarão sempre ligadas, umas às outras.

Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A fase da Pré-análise é, portanto, a fase organizacional do trabalho segundo a autora. Dentre as missões citadas, temos: a realização da leitura flutuante, onde pesquisador estabelece contato com os documentos analisados, com o objetivo de conhecer e se aprofundar mais nos conteúdos apresentados nesse material. Segundo a autora, pouco a pouco o pesquisador vai se identificando com o conteúdo e passa a criar as primeiras impressões e as primeiras hipóteses. Temos então a missão da escolha dos documentos. A partir da identificação do tipo de material que o pesquisador irá analisar, segundo a autora é importante criar um *Corpus*, ou seja, um conjunto de documentos que serão submetidos aos procedimentos de análise. A terceira missão é a formação das hipóteses e dos objetivos. Para a autora, a hipótese é uma suposição baseada na intuição do pesquisador que permanecerá enquanto não houver a concretização dos dados e informações seguras. Os objetivos são as finalidades do pesquisador diante da sua pesquisa. Temos a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores e por fim, temos a preparação do material, com o intuito de facilitar o processo de análise.

No contexto desta investigação, foram utilizados questionários para coletar dados sobre o perfil de cada professor. Foram realizadas também entrevistas do tipo semiestruturadas,

com quatro professores da EJA multisseriada e, por fim, foi realizada a observação da prática de um desses quatro profissionais.

O objetivo da entrevista foi identificar a compreensão de cada profissional sobre a organização do ensino multisseriado na EJA, perceber quais são os pontos positivos, os desafios do trabalho docente diante dessa organização e como se dava o funcionamento da EJA multisseriada, em relação ao uso de materiais didáticos, como se dava a elaboração dos planejamentos, dentre outras questões. Já o objetivo da observação da prática docente foi compreender como se dava essa prática, bem como identificar possíveis desafios e possíveis possibilidades de trabalho diante dessa organização do ensino na modalidade EJA.

As entrevistas foram gravadas e em seguida, transcritas na íntegra. As observações foram registradas em um diário de campo. A partir da Pré-análise, os dados obtidos por meio dos questionários e das observações foram então analisados e organizados em dois quadros, apresentados no APÊNDICE H e APÊNDICE I, para melhor visualização e compreensão das informações apresentadas. Nesses quadros apresentamos as questões geradoras, os recortes e os indicadores criados a partir das falas de cada professor entrevistado e a partir das informações obtidas por meio da observação. Por meio desses recortes, elaboramos os seguintes indicadores:

- As características das Classes Multisseriadas da EJA nas vozes dos professores;
- A visão docente sobre as Classes Multisseriadas na EJA;
- Os desafios da prática docente em Classes Multisseriadas na EJA;
- A importância da interação entre os alunos na EJA Multisseriada;
- A importância do apoio pedagógico aos professores que atuam na EJA Multisseriada;
- O reconhecimento e a valorização dos sujeitos na sala de aula;
- A formação dos professores para atuarem na EJA;
- A falta de um currículo específico para trabalhar com a EJA;
- As iniciativas realizadas para manter a frequência dos alunos nas salas de aula da EJA;
- A prioridade das disciplinas matemática e português nos anos iniciais da EJA;
- A avaliação diagnóstica na EJA;
- O atendimento aos alunos em suas especificidades;
- Os recursos e as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula.

Passamos para a segunda fase da análise, a Exploração do Material. Nesta fase o pesquisador realiza a análise do material coletado. Segundo Bardin (2016), consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração. Para a autora, tratar o material significa codificá-lo, ou seja, transformar os dados brutos do texto sistematicamente em unidades. O processo de codificação, segundo Bardin (2016), pode se dar em três etapas: por meio do recorte, da enumeração e da classificação dos dados.

Por meio do recorte são selecionadas as Unidades de Registro ou as Unidades de Contexto. As Unidades de Registro são unidades base que aparecem com mais frequência durante a análise dos dados obtidos. A seleção da Unidade de Registro se dá pela presença e pela frequência do uso dessa unidade. Elas podem ser compreendidas por palavras pertinentes, tema, personagens ou itens apresentados no texto. Já as unidades de contexto servem para codificar a Unidade de Registro. Elas possuem dimensões superiores da Unidade de Registro, e são utilizadas para compreender melhor o contexto das unidades menores, por exemplo a identificação de uma frase, de um parágrafo, na compreensão exata de palavras e temas. A Unidade de Contexto selecionada para esta pesquisa é A prática docente na EJA multisseriada. Diante dessa Unidade de contexto, iremos compreender melhor as Unidades de Registro que são a prática docente e a EJA Multisseriada.

A etapa da enumeração é a maneira como é realizada a contagem das Unidades de Registro. É possível utilizar diversos tipos de enumeração, segundo a autora. Para este trabalho, vamos utilizar as regras de enumeração com base na presença e na frequência de aparição dos elementos. A etapa da Classificação dos dados consiste na Categorização, ou seja, no agrupamento de elementos, de unidades de registro, com caracteres comuns. Segundo Bardin (1977, p. 118), “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles”. A autora apresenta exemplos de categorização como: os termos que estão relacionados ao termo ansiedade, deverão ser agrupados na categoria da ansiedade, sobre o título conceitual de ansiedade por exemplo. Assim, para Bardin (1977, p. 119),

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

Diante da etapa de Categorização, a partir da condensação dos dados brutos, como se refere a autora, criamos duas categorias com base nas falas dos entrevistados e na observação da prática docente. Acreditamos que essas categorias são capazes de agrupar os indicadores apresentados anteriormente, além de contribuir para a análise dos dados coletados na entrevista e na observação. Apresentamos então, as seguintes categorias:

**1) O olhar do professor sobre a prática docente na EJA multisseriada**

(os desafios da prática docente diante da multissérie na EJA);

**2) As estratégias e as ações mantidas pelos profissionais nas classes multisseriadas da EJA** (a valorização dos saberes dos educandos; o incentivo pela frequência e pela permanência dos alunos na escola; planejamento das atividades; o atendimento aos alunos para solucionar suas dúvidas ou dificuldades; a heterogeneidade das turmas; a avaliação na EJA; os materiais e recursos pedagógicos nas escolas; a organização dos alunos na sala de aula multisseriada; a internet como meio de pesquisa e conhecimento; a utilização de jogos e recursos diferenciados na EJA Multisseriada; o uso do livro didático).

Por fim, a terceira fase baseia-se no Tratamento dos resultados obtidos e interpretação desses resultados.

Por meio da análise de conteúdo, os dados e informações coletadas na investigação são analisados, condensados, agrupados. Estabelecemos, portanto, os indicadores e as categorias de análise, e a partir desta última fase, ou seja, do tratamento dos resultados e da interpretação desses resultados, foi realizado um diálogo com a base teórica sustentada pela pesquisa. Toda investigação deve seguir parâmetros éticos, diante de ações responsáveis desde a coleta dos dados, passando pela fase do tratamento desses dados se estendendo até a finalização, na conclusão fundamentada das informações. Portanto, este trabalho procura, de forma ética e responsável, apresentar a seguir, o desvelamento desse estudo.

### **3 A PRÁTICA DOCENTE EM UMA CLASSE MULTISSERIADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Neste capítulo, intitulado *A prática docente em uma classe multisseriada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA: desafios e estratégias de ensino*, apresentamos a análise e a interpretação dos principais dados e informações obtidas durante o período de investigação. O capítulo foi organizado em duas seções: na primeira seção, apresentamos a análise e interpretação dos dados obtidos por meio da entrevista com os quatro profissionais da EJA. Posteriormente, na segunda seção, esboçamos como se dá a prática docente cotidiana em uma classe multisseriada, tomando como base a observação da prática realizada.

O objeto, portanto, foi compreender como se dá a prática docente em uma classe multisseriada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Modalidade EJA. Para chegar a essa resposta, foram elaborados quatro objetivos específicos. Dois desses objetivos foram cumpridos, restando agora:

- Identificar os desafios da prática docente na EJA multisseriada;
- Conhecer os caminhos e as estratégias demarcadas pelo profissional investigado na observação para viabilizar a sua prática;

Buscando responder tais questionamentos, interpretamos os dados coletados tendo como referência duas categorias de análise: o olhar do professor sobre a prática docente na EJA multisseriada; as estratégias e ações mantidas pelos profissionais investigados. É importante ressaltar, tendo em vista a questão ética e da pesquisa, que os interlocutores da pesquisa serão descritos por meio de um nome fictício, assim como evidencia o quadro abaixo:

Quadro 14 – As professoras participantes e seus nomes fictícios

<b>Professor</b>	<b>Sexo</b>	<b>Nome fictício</b>
Prof 1	Feminino	Meire
Prof 2	Feminino	Vera
Prof 3	Feminino	Elisa
Prof 4	Feminino	Ana

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi realizada com cada docente uma entrevista semiestruturada e posteriormente a observação da sua prática por um período de dois dias, como consta no quadro abaixo:

Quadro 15 – Tempo de duração das observações iniciais em cada instituição

<b>Município</b>	<b>Tempo em Horas da observação realizada na instituição</b>	<b>Tempo em minutos da observação realizada na instituição</b>	<b>Carga Horária anual apresentada pelo município</b>	<b>Dias letivos apresentados pelo município (período anual)</b>
Diogo de Vasconcelos	05h	300min	1.800h	200
Mariana	07h	420min	1.666,40h	200
Ouro Preto	05h	300min	1.600h <sup>7</sup>	200
Acaiaca	05h	300min	1.600h	200

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a contabilização do tempo de duração das observações iniciais, acessamos os Planos Curriculares de cada instituição (ANEXO G).

Por meio do contato inicial com os docentes, bem como a partir das observações, pudemos lançar um olhar investigador sobre cada contexto pesquisado, visto que foi possível conhecer o cotidiano que permeia o âmbito educacional, ou seja, a rotina da instituição, o espaço físico que dispõe, os sujeitos que trabalham e frequentam a EJA. Esse contato permite que o pesquisador tenha uma percepção mais aprofundada de todo o contexto, dando maior fundamentação teórica e metodológica ao objeto investigado.

Feito esse primeiro contato com as instituições de ensino, com o objetivo de fazer uma imersão maior sobre a prática docente nas classes multisseriadas, selecionamos entre as

<sup>7</sup> Em Ouro Preto a carga horária tem uma especificidade visto que cumpre uma carga horária de duas horas e trinta minutos em quatro dias da semana e uma carga horária de três horas e vinte minutos em um dia da semana.

quatro, uma professora para que a sua prática fosse observada por um período maior de tempo. De acordo com o Quadro 14, a profissional escolhida foi a professora Ana.

Assim, com base no contexto investigado e nos dados coletados, buscamos neste capítulo compreender como se dá a prática docente em uma classe multisseriada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Modalidade EJA, procurando identificar os desafios e as estratégias demarcadas pelas profissionais investigadas.

### **3.1 A prática docente na EJA multisseriada nas vozes dos professores entrevistados**

Classes Multisseriadas é ... são classes né que, é ... que tem no caso as quatro séries juntas. Primeiro ao quarto ano juntos (Vera).

Desde o início desta investigação, viemos expressando nossa compreensão em relação às classes multisseriadas, relacionando-a a uma perspectiva de diversidade, possibilidades e complexidade de atuação docente. Buscamos nesta seção, apresentar discussões e reflexões sobre o fazer pedagógico no contexto de sala de aula, por meio das vozes das professoras entrevistadas.

Inicialmente evidenciaremos o olhar das profissionais investigadas sobre a prática docente na EJA multisseriada, ressaltando os desafios esboçados por essas profissionais diante dessa organização do ensino.

Os dados apresentados a seguir, foram obtidos por meio da entrevista semiestruturada com as quatro professoras. A primeira questão apresentada buscou compreender a visão de cada uma sobre o que são as classes multisseriadas na EJA.

Ao investigar qual o olhar que as professoras conferem às classes multisseriadas na EJA, a fala da professora Ana, nos chamou a atenção, pois traz elementos relevantes sobre as especificidades desta modalidade educativa, bem como do público que a frequenta.

Então, o próprio nome diz né? Multi são muitas séries junto. Mas, hoje eu percebo que mesmo as Classes que não são denominadas multisseriadas, elas são multisseriadas. Hoje nós não temos mais uma turma homogênea como se fazia antigamente. Aquela segregação né. A turma A e B. Então, é... na EJA pra mim, além de ser uma turma de muitas séries, é também uma turma de muitos saberes. Diferentes saberes (Ana).

Em sua narrativa, a professora reconhece que as classes não só da EJA, mas em qualquer âmbito educacional, não são compostas por turmas homogêneas, com sujeitos nos mesmos níveis de aprendizagem, com as mesmas habilidades e necessidades. Ela relata que, na Educação de Jovens e Adultos, as turmas são compostas por sujeitos que carregam consigo muitos e diferentes saberes.

Esta afirmativa faz-se relevante, visto que consideramos que a atuação docente na EJA depende inicialmente do reconhecimento das especificidades da modalidade bem como do reconhecimento, da valorização dos alunos que a frequentam, para que adiante, haja a promoção de iniciativas e alternativas para a prática em sala de aula. O público da EJA é um público cada vez mais heterogêneo. Os sujeitos que frequentam a modalidade hoje, são sujeitos que carregam consigo histórias de vida, valores culturais, idades diferentes, ritmos de aprendizagem diferenciados, expectativas diferentes, dentre outros aspectos. Assim, cada aluno, cada educando, cada sujeito se torna único, singular. Por esse motivo, é importante que o professor reconheça, valorize toda essa diversidade, toda essa heterogeneidade para que a sua prática seja significativa.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade onde a diversidade, a heterogeneidade dos educandos, das turmas, é um fator predominante. Como afirmam Costa; Oliveira (2011, p. 121) “A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se pela diversidade do público que atende e pelos contextos em que se realiza, além da variedade dos modelos de organização dos programas”. Os sujeitos da EJA de fato configuram a modalidade e para que haja reflexões sobre a prática docente, é preciso levar em consideração os sujeitos que fazem parte desse contexto educativo.

Dando prosseguimento em nossa investigação, indagamos as entrevistadas sobre os pontos positivos do trabalho em classes multisseriadas na EJA. Prontamente, a professora Meire respondeu que não há pontos positivos no trabalho neste contexto de multisseriação, evidenciando a complexidade em trabalhar com essa organização de ensino.

Ponto positivo? Ah eu acho que mais negativo, por que é muito difícil né, trabalhar com vários níveis assim (Meire).

Contudo, as professoras Vera, Elisa e Ana apresentaram um ponto em comum em suas falas. Para elas, a interação dos alunos, bem como a troca de experiência entre eles é

um ponto a ser ressaltado, visto que a partir destas trocas, os alunos sanam as dúvidas dos colegas e interagem sobre as atividades.

Com isso, é possível perceber que as classes multisseriadas na EJA trazem além da diversidade de perfis e personalidades, a exigência de que o professor mantenha a todo instante uma articulação de ideias, seja em termos pedagógicos e profissionais, para atender ao mesmo tempo diferentes períodos/séries da modalidade. Vale ressaltar que não somente as classes multisseriadas na EJA exigem do professor essa postura. Contudo, neste contexto, essas características devem ser tratadas com maior radicalidade. Como afirmou a professora Ana, não existem classes homogêneas. Sendo assim, é imprescindível que o professor assuma posturas reflexivas e ativas para atender os seus educandos levando em consideração as suas especificidades.

Em relação aos desafios enfrentados no cotidiano da sua prática docente, percebemos na fala de todos os participantes, uma certa angústia ao responderem à questão e ao mesmo tempo uma grande vontade de esboçar as complexidades do trabalho docente.

A professora Meire relata que os maiores desafios na sua prática docente são atender as necessidades de todos os educandos ao mesmo tempo, e elaborar atividades diferenciadas, pois os alunos encontram-se em níveis de aprendizagem muito diferentes.

Ah, a agente tem que dar atenção a todos né. Que estão assim, em níveis diferentes. É, tem que dar atenção, tem que elaborar atividades variadas (Meire).

Jardilino; Araújo (2014, p. 154) corroboram com a afirmação da professora, evidenciando que “a prática é construída por várias ações de tomada de decisão, por isso não pode ser vista apenas como “seguir os passos de uma receita”. Sendo assim, o trabalho docente é essencial para a formação dos alunos, visto que este deve ser construído a partir das realidades que adentram a sala de aula. Como afirma Zabala (1998, p.29).

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivo, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma dessas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

É indispensável a compreensão acerca do papel docente bem como da sua influência na vida acadêmica do estudante. As professoras Ana e Meire relatam o quão desafiante é assumir esse tipo de postura, pois possuem muita vontade em atender todos os alunos, formular atividades diferenciadas para a turma, dentre outras ações.

Contudo, este é um trabalho complexo. Ana revela em sua fala uma certa frustração e angústia por não conseguir muitas vezes realizar todas essas questões durante a sua prática. Ao mesmo tempo, a professora tenta mostrar o esforço desempenhado para que o conhecimento chegue a cada educando. Para ela, os alunos da EJA já perderam muito tempo de sua vida escolar, e agora precisam recuperá-lo.

Pra mim, minha maior tristeza é quando eu vejo um aluno me esperando. Isso pra mim é o maior desafio. Atender todo mundo ao mesmo tempo e ter atividade pra todo mundo. E você conseguir atender... Têm dia que eu não assento. Minhas pernas... eu chego em casa cansada. Um bagaço! Por que? Eu não consigo assentar ou atender uma turma e o outro ficar esperando. E eu acho que eles já perderam tempo demais. Foram muito prejudicados por não terem tido acesso né, a educação na idade certa. E eu não acho certo eles virem e perder esse tempo. Então eu quero aproveitar o tempo todo e isso me angustia. Por que as vezes eu não consigo. Tem que esperar mesmo (Ana).

A professora Vera, no momento de realização das investigações, estava atuando pela primeira vez na modalidade, e pela primeira vez em uma classe multisseriada na EJA. Para ela, ser uma professora iniciante na EJA estava sendo o seu grande desafio.

Os maiores desafios, pra mim, está sendo que eu nunca tinha trabalhado com EJA e nem em turma multisseriada. Então eu tô tendo que descobrir, procurar né. É...procurar os meus meios para fazer esse trabalho. Então está sendo um desafio grande no sentido de nunca ter trabalhado (Vera).

Freitas (2014) em sua pesquisa sobre os professores iniciantes da EJA relata os principais desafios e os principais sentimentos apontados pelos profissionais entrevistados. Desses sentimentos, é possível citar angústia, insegurança, dificuldade no tratamento dos conteúdos e dificuldade diante da heterogeneidade vigente. O professor iniciante na EJA segundo a autora, se sente angustiado e inseguro para desempenhar sua atuação, pois encontra

dificuldade para lidar com os conteúdos que deverão ser ministrados e, se deparam com turmas heterogêneas, ou seja, alunos com idades e níveis de aprendizagem muito diferentes.

A autora utiliza o termo *choque de realidade* para descrever as falas de alguns professores iniciantes na EJA mas que possuem experiências em outros segmentos e modalidades de ensino, como é o caso da professora Vera, que já atuou em outros segmentos e, passou a atuar na EJA. Para esses professores, lidar com a heterogeneidade das turmas e com a administração dos conteúdos na modalidade, são um grande desafio.

Para a professora Elisa, os maiores desafios se fazem no atendimento a todos os alunos ao mesmo tempo e na diversidade geracional presente na sala de aula. Para ela, os alunos mais velhos têm mais pressa de aprender, são mais ansiosos e exigem mais atenção do professor.

Os maiores desafios são que eles são mais velhos, né. Principalmente a minha realidade esse ano. Eles são realmente mais velhos. Quando eu trabalhei da outra vez, tinham mais adolescentes, mais jovens, né. Então eles têm muita dificuldade de aguardar a vez deles. Foi muito difícil no princípio. Agora eu consigo manter mais. Eles querem mais atenção. Aí você está ocupado com um e tal. E você tem que... não agora não é pra você. Essa é a dificuldade. É... por que eles ficam mais... não sei. Criança também é exigente, mas eles parecem que são mais. Não tem muita paciência tipo assim. Eles têm mais pressa de aprender. Eles querem mais atenção. Aí no princípio foi mais difícil. Agora que foi mais tranquilo (Elisa).

Barcelos (2010) aponta que uma das dificuldades mais relatadas pelos professores em seu exercício docente na Educação de Jovens e Adultos era lidar com a diversidade geracional dos educandos presentes nas turmas. Mas, curiosamente, haviam professores que relatavam o contrário. Para eles, a diversidade geracional foi apresentada como uma facilidade, no sentido que os alunos mais experientes serviam de estímulo, incentivo, fonte de conhecimento e aprendizado para os outros alunos. O autor relata que a questão central nesses casos pode estar muitas vezes vinculada às relações ou às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelo professor com os alunos, e não na questão geracional.

As instituições que oferecem EJA atualmente atendem um público cada vez mais heterogêneo, mais diverso, seja em relação a idade desses sujeitos, aos níveis de aprendizagem, às expectativas, a formação cultural, política, religiosa, dentre outros fatores. É possível encontrar na EJA uma nova composição de suas turmas, como afirmam Jardimino; Araújo (2014). Segundo os autores, as turmas da EJA antes, eram formadas em grande parte ou quase

exclusivamente, por adultos. Hoje, as turmas da EJA estão sendo ocupadas também por alunos cada vez mais jovens. A presença de um público cada vez mais heterogêneo nas salas de aula da EJA implica pensar com maior profundidade em novas estratégias, práticas e ações, sugerindo assim, que o fazer docente seja cada vez mais uma prática articulada, contextualizada, intencional e reflexiva.

Diante das falas das professoras foi possível contabilizar os principais desafios ressaltados no trabalho com a EJA multisseriada, sendo eles: a heterogeneidade bem como a diversidade geracional das turmas; administração dos conteúdos a serem trabalhados; o atendimento a todos os alunos em suas necessidades; a pouca experiência na EJA multisseriada (professoras iniciantes). As professoras compreendem a importância de todos estes aspectos, todavia ressaltam a complexidade que esses desafios trazem à sua atuação docente.

Após relatarmos os desafios da prática docente em classes multisseriadas na EJA, procuramos identificar quais as dificuldades enfrentadas pelas docentes ao desempenharem o seu trabalho nesses contextos educacionais.

No relato da professora Ana, a realização dos planejamentos/planos de aula, era uma incógnita. Para a professora foi extremamente difícil elaborar planejamentos durante o seu primeiro ano de atuação na EJA multisseriada. Em sua fala, Ana assumiu que, devido à falta de referências bibliográficas, acervos para a elaboração desses planejamentos e atividades, ela passou a adaptar algumas atividades provindas do ensino regular para a EJA. No seu segundo ano de atuação, Ana relatou que se sentiu um pouco mais segura para planejar e organizar suas aulas, mas ainda, encontrava dificuldades para administrar os conteúdos que deveriam ser trabalhados com a EJA multisseriada.

Ana ainda relata que lidar com o tempo do aluno é também uma dificuldade. Como professora, ela gostaria de cobrar mais desempenho dos seus alunos, mas, não consegue. Uma série de fatores segundo a professora influenciavam esse desempenho, como a profissão; o tipo de trabalho desempenhado pelo aluno, que muitas vezes o faz chegar cansado na escola, ou até mesmo o faz não ir à escola; a família; questões relacionadas a saúde, dentre outros fatores.

É... a primeira dificuldade é essa. A de conseguir atender cada um na sua especificidade. Cada um no seu tempo. É... o planejamento ele já foi pra mim assim, uma incógnita. E eu já sofri muito por causa disso. Graças a Deus esse ano eu consegui sanar. Então assim, não ter uma matriz de referência, não ter bibliografia. A gente não acha nada a respeito. E as vezes nós infantilizamos a EJA por que não encontra. Não temos acervo para trabalhar. E... eu acho também uma grande dificuldade, é lidar com o tempo do aluno. Porque... eles têm família, eles trabalham e eu tenho que ser compreensiva e as vezes eu quero cobrar muito deles, porque eu quero vê-los

desenvolvendo e isso também é um desafio, né? Tem família, o filho adoece, as vezes está cansado. Não dá conta de chegar do trabalho. Então são os desafios, as dificuldades (Ana).

A professora Vera ressalta a dificuldade em elaborar de atividades para sua turma, diante da falta de materiais ou suportes didáticos. Vera, assim como Ana, assume que utiliza como referência na elaboração de suas atividades, recursos e materiais provindos do ensino regular.

Ah, falta de material, né. É...livro didático, né assim...eu tenho que, eu tenho que assim, pelo...ir na intuição mesmo. Assim... O que eu vejo que vai ser interessante para atender os alunos né. Mais mesmo assim por experiência de trabalhar igual eu já trabalhei com segundo ano, terceiro ano. Então é mais a experiência do trabalho anterior né. Com a turma regular né (Vera).

Ana e Vera assumem que frente à falta de materiais, recursos e referenciais didáticos, recorrem às atividades do ensino regular, levando para a sala de aula atividades voltadas para o público infantil.

Interrogadas sobre quais estratégias empregam para superar essas dificuldades, todas as quatro professoras relataram que desempenham alguns esforços para que os seus alunos não fiquem prejudicados. Segundo a professora Vera, por não ter apoio pedagógico na escola, ela recorria à internet na busca por atividades e informações sobre o trabalho na EJA e em salas multisseriadas.

Uma outra estratégia é ressaltada pela professora Elisa que tentou modificar a organização dos alunos na sala de aula, ou seja, organizar os alunos em grupos para que possam trabalhar juntos e se ajudarem mutuamente, pois a maior dificuldade apontada pela professora era atender todos os alunos em suas necessidades e expectativas.

Segundo Zabala (1998), por volta do século XVI, as primeiras formas organizacionais dos alunos em um espaço escolar baseavam-se em grupos mais homogêneos. Por volta do século XIX e início do século XX, começaram a surgir outras e novas formas de organização escolar, e esses novos modelos segundo o autor, procuravam trabalhar em grupos, em equipe, com o intuito de atender os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

Defende-se o trabalho em equipe como meio para promover a socialização e a cooperação, para poder atender aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, para resolver problemas de dinâmica grupal, para tornar possível a aprendizagem entre iguais, etc (ZABALA, 1998, p. 112).

Uma das questões apresentadas na entrevista para as professoras era exatamente essa. Sobre a organização dos alunos em sala de aula. Perguntamos as professoras como elas organizam os alunos da EJA multisseriada em sala.

A professora Meire, em suas breves palavras, relatou que organiza os seus alunos em fileiras. Já a professora Vera, como estratégia, traz para perto de si os alunos que tem mais dificuldades e requerem mais a sua atenção. Elisa relatou que organiza os seus alunos na maioria das vezes em duplas. Ela selecionava os alunos e os organizava de acordo com o nível de aprendizagem. Segundo a professora, os alunos gostavam dessa organização.

A professora Ana relatou que não interfere na organização da sua turma. Expõe sua vontade em organizar os alunos em semicírculo, mas, não consegue. Segundo Ana, são propostas atividades em grupos, mas, os alunos logo procuram sua individualidade. Assim, diariamente, acabam se organizando em fileiras.

“Então...Eles escolhem. É de livre escolha. Eu acho engraçado que eles não são fixos, como crianças. Esse é meu lugar! Cada dia estão em um lugar. Tem um ou outro que faz questão do lugar e então o colega tem que dar licença. Mas é muito difícil. Gostaria muito de trabalhar semicírculo, mas não consigo. Eles não adaptam em dupla. É assim, só para trabalho em grupo quando eu faço. Fazer cartaz... Aí vira aquele auê. Faz e pronto. Depois cada um tá querendo sua individualidade. Então a organização é fileira, um atrás do outro (Ana).

Consideramos a organização da turma em grupos diferentes uma boa alternativa, nas classes multisseriadas, para que o professor possa além de atender as especificidades dos seus alunos, promover trabalhos em equipe, incentivando o diálogo e a interação, auxiliando na construção da autonomia; aprendizagens essas essenciais no processo educativo. Entretanto, observamos que as docentes entrevistadas não consideram tal necessidade e anunciam suas dificuldades em fazer com que seus alunos trabalhem em grupo e vejam sentido nesta prática.

Zabala (1998) apresenta em sua obra diferentes formas de agrupamento em uma classe. Dentre elas, está a organização da classe em equipes móveis ou flexíveis. O tipo de organização que se aproxima da organização grupal mencionada pela professora Elisa. Segundo

o autor, o principal motivo que justifica a organização dos grupos móveis ou flexíveis, é dado ao atendimento as diferentes características dos educandos. Essa organização permite que o professor atenda aqueles que mais necessitam e também, permite que o professor estabeleça a organização de conteúdos e tarefas, conforme a necessidade daqueles alunos. Zabala (1998) assinala que nós educadores, temos em mãos diferentes instrumentos educativos e esses instrumentos, independentemente de suas naturezas, podem ser utilizados para atender alguma necessidade educativa. Só não podemos considerar a sala de aula um grande grupo e tomá-la como a única forma de organização dos alunos no espaço educativo, onde todos aprendem o mesmo, ao mesmo tempo.

Em seguida, perguntamos as professoras como são realizados, como são elaborados os planejamentos das aulas, ou seja, os planos de aula. Percebemos nitidamente nas entrevistas a inquietação das professoras ao pontuarem suas dificuldades na elaboração dos planejamentos das aulas e das atividades para os alunos.

Para Libâneo (1990, p. 246), “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. São “a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico” (1990, p. 250). O planejamento é um meio essencial da organização e programação da ação docente, ou seja, é um guia de orientação para o trabalho do professor. Por si só, o planejamento não assegura a eficácia do processo de ensino. Portanto, mesmo apresentando em seu corpo descritivo uma sequência de informações, em um planejamento deve haver objetividade, coerência e flexibilidade. Assim, um planejamento jamais poderá ser um documento absoluto, pois o processo educativo é um processo dinâmico, e se encontra em constante transformação.

Nas falas da professora Meire foi possível perceber uma certa prioridade na oferta das disciplinas de língua portuguesa e matemática em suas aulas. Os planejamentos das suas aulas eram realizados mensalmente e eram analisados por um supervisor escolar.

“Ah, eu planejo assim, é... todos os dias eu dou o português e matemática. E as outras disciplinas, igual ciências, história e geografia, ensino religioso, aí eu deixo pra quarta e quinta. Artes...O planejamento é mensal. É, eu faço com o supervisor. Eu faço e levo pra ele olhar né (Meire).

Ao entrevistarmos a professora Vera, a mesma nos relata que planeja suas aulas sozinha, sem um acompanhamento ou uma orientação pedagógica por parte de um supervisor escolar.

“Pesquisei na internet né. Tenho conversa com a pedagoga né. Que na verdade a gente não tem pedagogo que atende o EJA né. Não, não tenho não. Trabalho sozinha mesmo. Sozinha. Assim, o que eu preciso eu tenho que pesquisar mesmo. Na internet né. E a pedagoga é assim, pedagoga do ensino regular. À tarde. Ela atende a tarde. E as dúvidas assim, maiores que eu tenho converso com ela. E a pedagoga que atendia o EJA ela aposentou né. E não colocou outra (Vera).

“Mais mesmo é... igual eu te falei. Por... sou eu sozinha. Eu vou e vejo as dificuldades que os alunos têm né. Dentro ali do que eu vejo que é, que são os objetivos do EJA né. Igual eu te falei que pesquisei na internet e tudo... E eu procuro é, fazer de forma que eles, seja uma coisa interessante para eles né e que vai sei lá, vai servir para... ah, como bagagem mesmo para eles né” (Vera).

Diante do exposto, é relevante ressaltar a importância do Pedagogo para a escola, como ressalta Metz (2011). O papel do pedagogo em uma instituição escolar está relacionado a orientação e verificação dos planejamentos escolares, e também, deve desempenhar outras funções, sendo responsável pela organização do trabalho pedagógico em geral, atuando fundamentalmente como um articulador das questões que norteiam todo o cotidiano escolar. O pedagogo contribuindo pedagógica e didaticamente por meio dos seus conhecimentos teóricos, é responsável por auxiliar os professores no âmbito educacional e o seu trabalho torna-se fundamental para a qualidade do ensino ofertado na instituição.

Compreendemos então mais um desafio a ser refletido nesta modalidade de ensino, que se faz no trabalho conjunto entre professor e o pedagogo.

Nas falas da professora Elisa, é possível notar que para a elaboração do planejamento das suas aulas, ela recebe apoio pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, a professora destaca a falta de materiais, recursos didáticos em geral para a elaboração das atividades.

“Olha, o planejamento das aulas primeiro a gente faz com a pedagoga, ela passa para a gente um material e tal. A gente também tem que correr muito atrás, por que a gente não tem esse material bem definido ainda né. Nem livro didático bom para isso. Principalmente na alfabetização. Ai a gente faz o planejamento a partir da diagnóstica que eu faço, que eu fiz com eles no princípio do ano. O que que eles estavam precisando. Ai eu vou trabalhando isso. Até agora eu estou trabalhando nisso. Eu só pego o que eles estão precisando mesmo. Leitura, interpretação. As quatro operações. Então aí vou muito para a alfabetização mesmo” (Elisa).

Elisa relata que não possui livros didáticos para a EJA onde trabalha. Segundo a professora, são realizadas avaliações diagnósticas com todos os alunos no início do semestre letivo e, a partir dessa avaliação diagnóstica, são elaborados os planos de aula e as atividades, tendo como base as necessidades do seu alunado. No entanto, ao final do seu relato, é possível perceber que Elisa torna sua prática docente tradicionalista, trabalhando apenas leitura, interpretação e as quatro operações matemáticas. Ela considera que esses conteúdos, eram naquele momento, os conteúdos que os alunos mais precisavam aprender, concluindo sua fala dizendo: “Então aí vou muito para a alfabetização mesmo” (Elisa).

Identificamos nas falas das professoras Meire e Elisa que, em suas práticas, ambas dão prioridade ao ensino dos conteúdos de língua portuguesa e matemática. A partir dessa constatação, é possível questionar: qual é a concepção de ensino dessas professoras diante da modalidade EJA? Os alunos que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que estão sendo alfabetizados, precisam aprender somente conteúdos de matemática e português?

Na sequência, perguntamos às quatro professoras se elas utilizam algum material ou recurso didático para trabalhar com os alunos em sala e se esses materiais ou recursos são exclusivos da EJA. A professora Meire respondeu que utiliza livro didático específico para a EJA, bem como jogos educativos, fichas com nomes dos alunos, fichas contendo números e letras. O único material exclusivo da EJA que ela utiliza é o livro didático. Os outros materiais, são adaptações e atividades do ensino regular.

Segundo a professora Vera, ela utiliza livros didáticos da EJA, folha com atividades xerocadas, diversos jogos, alfabeto móvel, material concreto, palitos de picolé, feijão e outros grãos para contagem. Em sua fala, a professora Vera relatou que todo o material que ela utiliza em sala de aula provém do ensino regular, ou seja, são materiais que ela utiliza ou já utilizou com outras turmas do Ensino Fundamental.

Olha, igual eu te falei né. Essa é minha primeira experiência no EJA. Então assim, eu tô me adaptando né. E eu pego assim muita coisa dos meus alunos da tarde né. Eu dô aula a tarde no terceiro ano né. Tem uns livros antigos de muito tempo né. Que aí eu tiro algumas coisas né. Mas não é livro exclusivo pro EJA. Antigamente até tinha alguns, mais não vi mais né. E o livro que eu uso com eles é livro do ensino regular mesmo. Especifico do EJA não (Vera).

A professora Elisa informou que utiliza o livro didático da EJA em suas aulas. No entanto, para ela, esse livro não atende as suas expectativas como professora, muito menos

atende as necessidades dos alunos da sua turma. Por esse motivo, ela recorre a materiais variados como jogos, diferentes tipos de texto, livros literários, alfabeto móvel. Esse material Elisa utilizava quando lecionava no ensino regular. Mas, segundo a professora, foram realizadas seleções desses materiais, pois, haviam textos por exemplo muito infantilizados. Aqueles materiais considerados inadequados à realidade da EJA, ela adaptou para sua turma.

“Olha, eu tenho o livro didático que tinha aqui na escola. Que não foi escolha minha, mas já existia esse livro. Só que ele é muito pesado, muito além deles, mas assim, oralmente dá pra trabalhar muita coisa nele. O trabalho oral dá pra fazer. Entendeu? História, Geografia, Ciências, dá pra fazer. Mas a alfabetização mesmo é muito pouco. A EJA a gente tem que arrumar material próprio. Eu utilizo isso, jogos, eu tenho textos variados, eu trabalho todos os tipos de gêneros com eles, cada vez eu trago material, por exemplo vamos trabalhar receita, eu trago receitas. Trabalhar igual hoje estou trabalhando biografia, hoje eu trouxe um monte de biografia. Livros literários com biografia. E muitos jogos também, alfabeto móvel no princípio. Agora eles já estão olhando o alfabeto na parede mesmo. Não precisa tanto do móvel (Elisa).

Ana relatou que utiliza em toda aula um recurso diferente. Também utiliza um livro didático para a EJA. Segundo a professora, o trabalho com o livro didático na EJA não era um trabalho fixo. Como sua turma era multisseriada, cada aluno possuía um livro didático de acordo com o seu nível de aprendizagem. Assim, ela fazia uma “salada de frutas”, pois recorria ao livro número um, depois ao livro número dois, ao três, ao quatro, completando um conteúdo com o outro.

Sim. E toda aula tem um recurso. Matemática a gente trabalha muito com macarrão, feijão, bingo de número. Eu trabalhei ano passado ábaco, material dourado. Palito de picolé. É... jogos que eu já usei com eles é... foram bingos de número e letras. Eu gosto muito do planetário. Ano passado eu trabalhei e esse ano eu voltei. É... livro didático eles têm. O município recebeu livro didático por período. São três tipos. Um pra cada período e eu trabalho com ele. Não é fixo. Eu vou no livro dois, eu vou no livro três, e completo em um, completo no outro. E fica aquela saladinha de frutas (Ana).

Os livros didáticos condicionam o trabalho do professor, e muitas vezes, esses profissionais tomam esse recurso como único para estruturarem a sua aula, a sua prática. Sobre o uso de materiais ou recursos didáticos, é possível citar Zabala (1998). Em sua obra, o autor traz o termo materiais curriculares. Os materiais curriculares para Zabala (1998) se referem a todos os instrumentos, todos os meios possíveis que auxiliam o professor a tomar decisões durante o processo de ensino dos alunos. Segundo o autor, ao longo do século XX o uso do

livro didático foi muito questionado, pois, foram considerados veiculadores, transmissores, indutores de determinadas ideologias. E essas críticas se estendem até os dias de hoje, pois o livro didático é ainda um recurso, se não o único, muito utilizado por professores em sala de aula.

Para Zabala (1998), devemos abraçar uma variedade de possibilidades que indiquem primeiramente as necessidades desses alunos, pois só assim conseguiremos selecionar o tipo de recurso, estratégia, atividade, que eles precisam. O autor afirma que o livro didático é útil, desde que sejam utilizadas outras atividades, outros materiais para comporem e complementarem a prática docente. Para ele, é necessária uma diversidade de materiais curriculares, pois, quanto mais variados forem os materiais, maiores serão as possibilidades de o professor adaptá-los à realidade de sua sala de aula e também a sua forma de trabalho, ao seu estilo profissional.

O livro é útil como compêndio do saber, como lugar onde se encontram resumidos ou ampliados os conhecimentos que são trabalhados ou podem ser trabalhados em classe, como meio para aprofundar, fundamentalmente como material de consulta. Por outro lado, a construção do conhecimento necessário para a aprendizagem dos conceitos e dos princípios requer outras atividades e, portanto, outros materiais (ZABALA, 1998, P. 182)

Nossa última pergunta da entrevista com as quatro professoras foi: Como você tem acesso aos materiais ou recursos para atuar em sala de aula?

A professora Meire relatou que esses materiais ou recursos estão disponíveis na escola em que trabalha e que também recorre a internet. A professora Vera, com um tom de lamentação, respondeu que arca financeiramente com as atividades em folha (xerocadas e impressas) que ela leva para a sala e, até mesmo os alunos contribuem um pouco com esses gastos, mas não são todos. Os livros que ela utiliza são livros que, segundo ela, estão sobrando na escola. Além disso, Vera relatou que faz uso da internet para buscar ideias e atividades para os seus alunos.

Olha, o xérox eu pago né? É...tem aluno que dão uma contribuição né. Mas não são todos. E assim, a maior parte do xérox quem paga do xérox sou eu né. É...livros, são livros assim que estão sobrando na escola. Que eu pego né. E os materiais concretos eu pego né, dos materiais que eu tenho do turno da tarde e tal. E uso internet na minha casa (Vera).

A professora Elisa informou que na escola onde trabalha não são oferecidos materiais ou recursos para a EJA. Ela utiliza os materiais que ela possui ou que ela mesma produziu para atuar em outros segmentos. A professora Ana relata que a escola onde ela trabalha tem materiais para a EJA, mas não há um espaço exclusivo com materiais selecionados e identificados.

A partir das entrevistas realizadas com as quatro professoras sobre o trabalho com as classes multisseriada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EJA, é possível pontuar algumas questões relevantes em suas falas, como: o desafio em atender todos os alunos em suas necessidades e em suas expectativas; a heterogeneidade das turmas; a falta de apoio pedagógico nas escolas; a dificuldade na administração dos conteúdos para a prática docente na EJA multisseriada; a elaboração de planejamentos para os alunos e a falta de material específico para trabalhar com essa modalidade.

Ao perguntarmos às professoras, inicialmente, quais os pontos positivos do trabalho docente na EJA multisseriada, colocamos uma expectativa nas falas dessas profissionais, pois gostaríamos de ouvir delas o que havia de positivo no contexto da modalidade diante dessa organização. A maioria não apresentou questões positivas relacionadas a sua prática, contudo falaram sobre os sujeitos que compõem a turma que lecionam. Ressaltaram a interação e a troca de experiências que existem entre eles, fazendo com que um auxilie o outro em suas necessidades e dificuldades.

Conhecer, pensar e se preocupar com o sujeito da EJA é de fato muito importante para a modalidade e para o fazer pedagógico do professor. É possível notar nas falas das professoras um certo esforço para tornarem as suas práticas significativas às aprendizagens dos seus educandos. Mas, é possível notar nas falas de algumas professoras também, práticas que vão na contramão das propostas educacionais para a modalidade.

Em relação à sua formação, nenhuma das profissionais entrevistadas possuem formação específica para atuarem na modalidade, assim como apresentamos no capítulo quatro, na seção 4.7, quadro 12. Apenas duas professoras relataram que participaram de cursos sobre a EJA, ministrados pela UFOP. Consideramos, portanto, que os professores que atuam na EJA, nos municípios investigados por este trabalho, devem conhecer melhor a modalidade EJA em todos os seus aspectos históricos, políticos e legais, além de conhecer a EJA dentro da realidade Regional em que atuam, para poderem de fato desempenhar um bom trabalho com esses alunos.

Além da falta de formação e conhecimento sobre a modalidade por parte de alguns professores, foi possível constatar um certo descaso por meio da gestão escolar de algumas

instituições. Muitos professores não possuem suporte pedagógico no planejamento das suas ações e há falta de materiais curriculares nas escolas que ofertam a EJA, fazendo com que os profissionais busquem materiais e recursos em outros meios, como a internet e realizando adaptações em jogos, textos e atividades voltadas para o ensino regular.

Dessa maneira, as falas das quatro professoras foram importantes para refletirmos sobre a atuação docente em classes multisseriadas na Educação de Jovens e Adultos, pois trazem contribuições e ressaltam as dificuldades e os desafios, nos colocando questionamentos e reflexões sobre a prática do professor nesse contexto. Na próxima seção, por meio da observação da prática docente, apresentamos os caminhos e as estratégias demarcadas pela profissional investigada para viabilizar a sua prática docente.

### **3.2 Observação da prática docente: as estratégias e as ações mantidas pela professora Ana em sua prática docente em uma classe multisseriada da EJA.**

Nesta seção apresentamos as informações coletadas durante a observação da prática docente da professora Ana. Buscamos conhecer os caminhos e as estratégias demarcadas pela profissional investigada para viabilizar a sua prática docente. A descrição das atividades realizadas pela professora durante os quinze dias de observação, bem como algumas imagens da prática da professora encontram-se no APÊNDICE I.

A professora Ana, no período em que realizamos a observação da sua prática, tinha 32 anos de idade. Sua formação era em Normal Superior, com especialização em Educação Especial. Ana participou de cursos voltados para professores que atuam na modalidade, oferecidos pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Consideramos que a participação docente em cursos de formação e capacitação é fundamental para sua prática pedagógica. O saber fazer tem sido, nas falas de algumas professoras entrevistadas nesta pesquisa um grande desafio e esse saber fazer está estritamente relacionado ao processo de formação docente, seja ele um processo de formação inicial ou um processo de formação contínuo.

O tempo de atuação da professora na EJA multisseriada era de 10 meses na data de preenchimento do formulário para coleta de dados sobre o perfil docente. Mas, no período de

realização da observação da sua prática, esse tempo de atuação havia se estendido para pouco mais de um ano.

Ana foi convidada pela Secretaria Municipal de Educação do seu município para lecionar na EJA. Já atuou em outros segmentos da educação como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Superior e Ensino Especial (APAE). A observação da sua prática durou cerca de 2.700 minutos, o que equivale a um total de 45 horas de aula observadas, isto é, 15 dias letivos. Apresentamos a seguir, de forma breve, o registro das observações da prática da professora Ana durante esse período.

### *3.2.1 Considerações sobre as observações realizadas*

Para refletir e conhecer o contexto das classes multisseriadas na EJA, é imprescindível considerar os diversos elementos que compõem a prática docente, tais como: aluno, currículo, atividades avaliativas dentre outros aspectos que colaboram para que o processo de ensino e aprendizagem de todos os educandos seja significativo. Uma prática docente, que leva em consideração as especificidades dos alunos, reconhecendo a diversidade predominante das turmas da EJA, é de extrema importância. Atuar no contexto da modalidade requer compreender os seus desafios, como eles se dão no dia a dia da sala de aula e, requer pensar em estratégias para os seus enfrentamentos.

As falas das professoras durante as entrevistas revelaram questões do cotidiano das classes multisseriadas na EJA. Contudo, na busca por compreendermos de forma mais aprofundada essas vivências em sala de aula, optamos por lançar um olhar mais crítico e reflexivo sobre a atuação docente nesses contextos. Para isso, a realização da observação da prática docente foi o instrumento de coleta de dados selecionado por essa compreensão. Desvelar a realidade das classes multisseriadas na EJA exige um olhar respeitoso, não só aos sujeitos da pesquisa, mas a todo o contexto que envolve a investigação. O contato com todos os atores sociais que compõem a instituição escolar como um todo é de extrema relevância. Nesta seção, portanto, apresentamos o que foi vivenciado durante as observações da prática docente em uma classe multisseriada na EJA.

No primeiro contato com a escola selecionada, a equipe gestora da instituição recebeu muito bem a nossa proposta investigativa e se mostrou disponível para ceder informações, materiais e dados para a pesquisa. A diretora estava presente todos os dias na escola no período noturno. Além da diretora, os funcionários que trabalhavam na modalidade, não mediram esforços para manterem o bom funcionamento da instituição no período da observação. A cozinheira preparava lanches e comida fresquinha para os alunos todos os dias, com um cardápio variado, contendo cada dia, uma sobremesa diferente.

Durante os quinze dias de observação realizados na classe multisseriada da professora Ana, foi possível conhecer a rotina escolar desses alunos, conhecer de forma mais aprofundada o cotidiano da turma investigada, o profissional participante da pesquisa, bem como as estratégias e postura adotada dentro da sala de aula.

Como já assinalamos nesta investigação, a prática docente nas classes multisseriadas na EJA, impõe que o professor busque a formação integral dos sujeitos por meio de diversas ações. Ao buscarmos compreender como a professora Ana atuava cotidianamente, percebemos que diversos aspectos compõem à sua prática e agora iremos destacá-los.

Em relação a linguagem utilizada pela professora Ana ao lecionar suas aulas, era uma linguagem adulta, simples e muito clara. Este aspecto da fala é importante, pois a forma como dialogamos com os alunos por meio da fala oral, implica diretamente na aprendizagem do educando. Sobre o planejamento das aulas, não tivemos acesso ao documento. Segundo Ana, o seu planejamento era realizado semanalmente e, este era um planejamento flexível, aberto a mudanças e reformulações.

Diante das observações realizadas, a professora procurava manter um repertório de atividades bem variadas. Suas atividades tinham sequência e linearidade. Havia atividades retiradas do livro didático da EJA, atividades impressas que eram adaptadas para a modalidade, atividades elaboradas pela professora no quadro, diante de situações criadas dentro da sala de aula com os alunos, e de acordo com a demanda da turma, como foi o caso da atividade do mercadinho. Ana procurava explicar, contextualizar e justificar porque a turma iria trabalhar determinado conteúdo e, durante a atividade, ela problematizava, questionava e elaborava questões para os alunos refletirem sobre o que estavam estudando.

Essas ações são muito importantes no trabalho com a modalidade, visto que a professora não só visa passar um conteúdo programático, mas esboça a importância deste conteúdo ser trabalhado, aproximando-o do interesse do aluno. Além disso, busca

problematizar as atividades, levando os educandos a refletirem sobre o que está sendo estudado. Consideramos que o sentido de aprender, nessa perspectiva, pode ser compreendido na relação entre os conteúdos selecionados pelo professor e as expectativas e interesses dos educandos.

Outro aspecto observado diz respeito às disciplinas lecionadas. Ana não manteve o foco da sua prática somente na oferta das disciplinas de matemática e língua portuguesa, como evidenciado na fala de algumas professoras entrevistadas. É possível perceber que todos os dias foram trabalhadas as duas disciplinas, mas, ela procurava explorar também todos os tipos de conteúdo previstos no Plano Curricular, como Ciências, História e Geografia. Vale ressaltar que não foi possível observar em sua prática atividades que abordassem a disciplina de Ensino Religioso e Artes, presentes no Plano Curricular.

Na turma observada, havia dois alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, estavam vivenciando o processo inicial da alfabetização. A professora Ana elaborava atividades diferenciadas para esses alunos. Essas atividades baseavam-se em atividades de língua portuguesa e matemática, propondo reconhecimento e identificação de letras do alfabeto, escrita do nome e palavras simples, além da realização das operações simples, envolvendo soma e subtração.

No segundo dia foi possível observar um dos alunos realizando uma atividade diferenciada de língua portuguesa, recortando letras do alfabeto de um livro e colando-as no caderno, enquanto os demais alunos realizavam uma atividade de matemática. Esse aluno, segundo a professora, possui dificuldade para se comunicar, para interagir com os colegas em sala de aula durante as atividades e possui dificuldades de aprendizagem. Ana relatou que procura levar atividades diferentes, mas o aluno demonstra pouca aceitação e desempenho ao realizá-las. Por esse motivo, oferecia atividades que envolviam a leitura e escrita de letras e palavras simples, além de operações matemáticas, ou seja, atividades que tinham maior aceitação pelo aluno.

A professora Ana levava para a turma propostas de atividades que envolviam a participação de todos os alunos. Como exemplo, é possível citar o estudo sobre as Ararinhas Azuis trazido pelo livro didático utilizado pela instituição; a atividade do Mercadinho; a atividade do livro didático sobre a história do Brasil, que desencadeou o trabalho sobre as Eleições de 2018 e a visita dos alunos à Câmara Municipal de Vereadores da cidade. Estas atividades conjuntas favorecem a troca de experiências e conhecimentos, visto que estes alunos chegam à sala de aula com uma diversa bagagem cultural, social e histórias de vida muito

singulares. Esses momentos de aprendizagem propiciam o fortalecimento da relação entre alunos e docente, além de fazê-los refletir e debater sobre assuntos que fazem parte do seu cotidiano.

Na parte Diversificada, apresentada no Plano Curricular por exemplo, a professora Ana realizou o projeto das plantas medicinais, propondo trabalhos em grupo e trabalhos individuais. Os alunos visitaram uma área próxima à cidade repleta de árvores e plantas de várias espécies, juntamente com um grupo de pesquisadores que realizavam um estudo sobre plantas medicinais na região. Todo o conteúdo abordado nesse projeto priorizou a realidade da turma e da comunidade a qual pertenciam, e para a culminância dessa atividade, foi realizada a apresentação de todos os trabalhos para toda a comunidade, em uma manhã de sábado, na escola, por meio de uma feira de ciências. Atividades deste cunho, além de proporcionarem uma aprendizagem significativa, fazem com que os alunos se sintam motivados e valorizados a continuar os estudos.

A professora Ana se encontrava em movimento a todo instante dentro da sala de aula, percorrendo carteira por carteira. Os alunos na classe observada se organizavam em fileiras. Cada aluno havia o seu lugar demarcado. Ana observava o que e como os alunos desenvolviam as atividades propostas. Nesses momentos, a professora esclarecia dúvidas, auxiliava na resolução da atividade realizando correções e fazendo o aluno refletir sobre aquilo que ele errou por exemplo.

Em relação a forma de avaliação desempenhada, Ana estabelecia a distribuição de 100 pontos, durante todo o semestre. Esses pontos eram distribuídos por meio de provas e trabalhos realizados na sala de aula. Ela também realizava anotações em seu caderno de classe e observava o desempenho dos alunos no dia a dia. Compreendemos a prática avaliativa como um processo de acompanhamento essencial e sistemático do aluno na sala de aula, tornando-se mais um desafio, na perspectiva da sala de aula multisseriada na EJA. E esse processo avaliativo exige grande atenção e reflexão por parte do professor sobre os alunos, diante dos seus ritmos de aprendizagem.

Martins (2017) traz uma importante reflexão sobre a importância do estabelecimento de um processo avaliativo mais qualitativo e democrático na EJA, enxergando a avaliação não como um processo classificatório, mas como um auxílio no processo de ensino e aprendizagem. Para a autora,

Para compreender o contexto das práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário considerar os diversos elementos do ato pedagógico nela inseridos como: professor, aluno, currículo, escola, prática educativa e demais aspectos que contribuem para que se efetive a avaliação a serviço da aprendizagem dos educandos. Uma proposta avaliativa que preconiza a formação integral do educando, reconhece a diversidade de valores, culturas e concepções presentes no cotidiano da EJA (MARTINS, 2017, p. 102).

Consideramos a avaliação como um elemento fundamental para o estabelecimento e desenvolvimento da prática docente. No entanto, para desempenharmos um processo avaliativo significativo na modalidade, é necessário considerar, segundo Martins (2017) diversos elementos do ato pedagógico para que de fato se possa reconhecer as especificidades da EJA, as necessidades dos alunos e para que o professor possa refletir sobre a própria ação docente.

A forma de avaliar da professora era baseada em números. Ana seguia normas classificatórias mantidas pelo sistema educacional da escola. Contudo, percebemos que a professora procurava atender os seus alunos em suas necessidades, elaborando atividades diferenciadas de acordo com o nível de aprendizagem de cada um. Intermediando o processo de ensino, ela promovia atividades diferenciadas como jogos, brincadeiras, atividades que geravam momentos de diálogo, interação e até mesmo descontração em toda a turma.

Essa postura da professora, da qual percebia os diversos ritmos de aprendizagem e construía atividades, propondo uma avaliação mais individual dos seus alunos é relevante para o desenvolvimento do seu trabalho e para o desenvolvimento do próprio educando. Segundo Zabala (1998, p.123): “O conhecimento que temos sobre como se aprende nos obriga a focar a aprendizagem como um processo de crescimento individual, singular, em que cada aluno avança com um ritmo e um estilo diferente”. Considerando as singularidades presentes nas classes multisseriadas da EJA, essa postura, essas atitudes apresentadas pela professora Ana são, portanto, de total relevância para a sua prática.

A relação da professora com os alunos era uma relação de respeito e carinho. Os alunos respeitavam a professora e gostavam das suas aulas. Foi possível perceber que a professora conhecia um pouco da vida de cada aluno que frequentava sua classe multisseriada. E, durante a sua prática, Ana sempre apresentava alguns exemplos, comentários e situações referenciando algum aluno. Esse tipo de relação faz-se também um outro aspecto propulsor da

aprendizagem, pois além de levar em consideração o contexto dos educandos, torna a construção de conhecimentos mais dialógica e interativa, criando vínculos, confiança e deixando os alunos a vontade para participarem ativamente das aulas.

Ana relatou que sua turma começou com um número expressivo de alunos. Mas, no momento da realização da observação, apenas 10 frequentavam as suas aulas. Ana perdeu cinco alunos de um semestre para o outro.

Segundo Carvalho (2018), há um número pouco significativo de produções científicas no campo da evasão escolar e, alguns autores, acabam utilizando algumas terminologias para se referirem a esse fenômeno, como: abandono escolar, trajetórias interrompidas, dentre outros. No entanto, para a autora, esses termos não correspondem ao verdadeiro conceito de evasão.

Para Saraiva (2010), o fenômeno da evasão escolar acontece quando o aluno deixa de frequentar a escola e não retorna mais ao campo educativo. O termo abandono, segundo a autora, se refere a situação em que o aluno abandona a escola, mas, adiante, retoma os seus estudos. Assim, na EJA, o abandono e a evasão escolar são fatores muito frequentes, mas que ainda demandam estudos e pesquisas para compreendermos melhor essas condições. Os alunos citados pela professora Ana podem ter abandonado os estudos na modalidade, por questões relacionadas a saúde do aluno, questões familiares e questões de trabalho por exemplo. A professora lamentou em sua entrevista e durante a sua prática a perda desses alunos, mas relatou que tem esperança de que eles possam retornar.

Consideramos que as ações mantidas pela professora Ana foram imprescindíveis no incentivo a permanência dos educandos na modalidade. A professora relatou o grande esforço que ela, a gestão e a equipe da escola em geral desempenhavam para manterem esses alunos frequentando a modalidade. Segundo a professora, a escola procura acolher os alunos utilizando estratégias simples, mas significativas. Desenvolvem projetos educativos, elaboram lanches especiais, atividades diferenciadas e atividades que valorizam o conhecimento dos alunos. Assim, foi possível notar o grande esforço dos profissionais que atuavam na instituição investigada para oferecerem uma EJA diferenciada, adequada às necessidades dos alunos que a frequentavam.

Diante de todos os aspectos ressaltados, tendo como base as observações realizadas na escola, nota-se no cotidiano docente da professora diversos desafios, possibilidades e especificidades no trabalho com turmas multisseriadas na EJA. Durante a entrevista, Ana

apontou alguns desafios e dificuldades em sua prática docente na EJA multisseriada, dos quais eram: atender todos os alunos e elaborar as atividades para todos os alunos e a maior dificuldade apontada pela professora era elaborar o planejamento das suas aulas. Segundo Ana, não haviam muitos recursos e referenciais teóricos que a auxiliavam nessa elaboração.

Para o enfrentamento desses desafios e dificuldades, Ana adotou algumas estratégias consideradas por nós de grande importância para a sua prática. Dentre essas estratégias, podemos ressaltar: o uso de materiais e recursos pedagógico diferenciados que estimulavam a participação e aprendizagem dos alunos; o uso da internet como meio de pesquisa para a elaboração do seu planejamento e das atividades propostas; o uso do livro didático, exclusivo para a modalidade; a relação entre professor/aluno, de carinho e respeito; o incentivo a frequência e permanência dos alunos na escola.

Apesar de não termos acesso ao planejamento das atividades, foi possível perceber que as aulas eram preparadas com antecedência. As atividades tinham sequência e linearidade. A professora Ana presava muito pelo atendimento individual aos alunos para solucionar suas dúvidas ou suas dificuldades. Ela andava por toda a sala, indo de carteira em carteira, conversando, problematizando diferentes questões.

A heterogeneidade da turma no início da sua prática na EJA multisseriada foi um desafio, segundo relatos da professora. Mas, com o tempo, foi conseguindo administrar os conteúdos trabalhados com os alunos, como é o caso dos alunos que estavam matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental, elaborando atividades diferenciadas, de acordo com o nível de aprendizagem de cada um.

Fávero (2011) relata que Paulo Freire pensava a EJA a partir dos seus educandos, ou seja, pensava a EJA a partir das vivências desses sujeitos e baseava, portanto, a sua prática nessas vivências, assumindo-as como “situações de aprendizagem” para serem trabalhadas em sala de aula. A professora Ana atuava há menos de dois anos na EJA multisseriada, e foi possível notar grande dedicação no trabalho desenvolvido por ela nesse período de observação.

Percebemos um grande esforço da professora ao desempenhar o seu papel diante da realidade docente a que estava submetida. Ela procurava levar para a sala atividades contextualizadas, atividades dinâmicas e que acima de tudo, prezavam pela participação dos alunos. Vimos, portanto, esforços, entusiasmo, paciência, tranquilidade e dedicação para com o seu trabalho e para com os seus alunos. E das estratégias e ações mantidas pela professora

Ana, é possível pontuar que havia a valorização dos saberes dos educandos e a busca constante de estratégias para lidar com os desafios cotidianos presentes na sala de aula.

Apresentamos a nossa percepção em relação a atuação da professora Ana em uma classe multisseriada na EJA. Evidenciamos estratégias relevantes para a promoção do processo de ensino e aprendizagem, bem como expomos a complexidade deste ambiente formativo. Ana ainda encontrava dificuldades em sua prática. Entretanto, refletia e buscava constantemente ações que poderiam melhorar o seu trabalho. Dessa maneira, é possível concluir que o papel docente é essencial na construção de caminhos para a promoção do processo educativo, principalmente, em especial, quando tratamos da promoção do processo educativo na Educação de Jovens e Adultos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando mergulhamos na história do nosso país, é possível enxergar um longo caminho marcado por intensas e permanentes desigualdades, sejam elas culturais, sociais, políticas, econômicas. Desigualdades essas que afetaram e ainda afetam os nossos sistemas educacionais.

Pensar na formação e na capacitação dos professores que atuam na EJA na Região dos Inconfidentes é uma questão necessária e possui a sua importância para a qualidade do funcionamento da modalidade nos contextos investigados. Mas, antes, é fundamental que a própria gestão, tanto escolar quanto municipal, reflitam sobre a real situação da EJA no seu município.

A oferta da Educação para pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram acesso à educação na idade apropriada ou que não tiveram a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos é dever do Estado e direito de todo o cidadão. Pensar, portanto, na oferta da EJA e como a modalidade está sendo ofertada é uma questão importante para os municípios e claro, para os municípios aqui investigados.

A organização do ensino da EJA na Região investigada, é baseada na multisseriação na maioria das escolas que atendem alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A multisseriação da EJA na Região, portanto, é uma realidade. Localizamos em 2017 12 escolas que oferecem a EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessas 12 escolas, 11 organizavam o ensino em turmas/classes multisseriadas.

A partir de 2018, esse número caiu para 11 escolas que oferecem EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e dessas 11 escolas, 10 organizavam suas turmas da EJA em classes multisseriadas. Diante dessa realidade, o nosso desejo foi conhecer e compreender melhor sobre essa organização do ensino e, principalmente, como se dá a prática do professor que atua nesses ambientes educativos.

Durante a construção do referencial teórico deste trabalho observamos que o uso do termo multisseriação é uma questão de nomenclatura utilizada na Região e, por esse motivo, não é um termo muito utilizado em produções sobre a modalidade. Mas, permanecemos neste trabalho utilizando o termo para nos referirmos ao tipo de organização estabelecido nas classes da EJA na Região, pois essas classes recebem alunos matriculados em diferentes períodos, os organizam em uma única sala de aula e contam com a presença e regência de um único professor para mediar o processo educativo.

Procuramos conhecer um pouco mais sobre o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos nos cinco municípios investigados e notamos que, dos cinco municípios, um deles não organiza o ensino da EJA em classes multisseriadas. Para entender o porquê dessa não organização, descobrimos que a organização das turmas da EJA no município em períodos regulares foi uma escolha realizada pelo município. O município procura manter as salas de aula da EJA independentemente do número de alunos que realizarem as matrículas na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A instituição que oferta a EJA nesse município, portanto, mantém quatro turmas da EJA separadas, independentemente do número de alunos matriculados nessas turmas. O representante da EJA do município reforça que a oferta da EJA é direito de todos os alunos e, por isso, optaram por não unir as turmas, mesmo diante de um número reduzido de alunos.

A partir dessa informação, concluímos que a organização da EJA em classes multisseriadas pelos municípios investigados é uma questão política/econômica. Em relação às políticas públicas existentes para a EJA nos cinco municípios, ressaltamos que há registros de ações estruturadas para a modalidade EJA. No entanto, a escassez de informações apresentadas pelas Secretarias Municipais de Educação sobre a modalidade, dificultaram e prejudicaram o processo de investigação, fazendo com que não conseguíssemos coletar dados e informações que poderiam ser essenciais para o estudo da modalidade na Região, como foi o caso do município de Ouro Preto.

Ao conhecermos um pouco mais sobre as políticas e ações voltadas para a EJA apresentadas pelo município de Itabirito, reconhecemos que a decisão em manter em sua instituição, turmas separadas, com o número de alunos matriculados, é uma decisão política. Uma decisão política diferenciada em relação as decisões tomadas pelos demais municípios.

Freitas (2014) em sua pesquisa sobre as políticas públicas municipais para a EJA na Região dos Inconfidentes, afirmou que as Secretarias de Educação reconheceram a necessidade da criação de políticas públicas para a EJA, e algumas ações vinham aos poucos sendo realizadas, mesmo que de forma lenta.

Assim como Freitas (2014), consideramos que ações estruturadas para a promoção do funcionamento da modalidade nos cinco municípios estão sendo realizadas, mesmo de forma lenta, e, acrescentamos, que muitas dessas ações infelizmente não estão conseguindo atender as verdadeiras demandas da EJA nos contextos investigados.

Esta investigação não conseguiu pontuar muitas mudanças em relação à pesquisa realizada por Freitas (2014) sobre o quadro político apresentado pelos municípios investigados. A EJA, portanto, clama por agilidade e rapidez na criação e estabelecimento de políticas e ações

estruturadas. Clama, também, pela efetivação de políticas públicas de Estado, cujas normativas se encontram amparadas pela Constituição Federal, pela LDB e pelo PNE.

Destacamos, pois, neste trabalho a importância de se conhecer as políticas públicas que regem a modalidade EJA em nosso país. Esse conhecimento é fundamental para a compreensão do seu funcionamento e essencial para que professores, gestores e a comunidade educativa em geral possam compreender as especificidades da modalidade, o seu o funcionamento, suas bases legais. O que se percebe é que embora existam políticas, leis e resoluções que asseguram a oferta da modalidade por meio de uma estrutura diferenciada, para atender a todas as suas demandas e realidade, muitos profissionais que atuam na modalidade não conhecem suas bases legais e muito menos suas demandas.

É preciso avançar muito nos estudos e pesquisas sobre a modalidade e, principalmente nas políticas que garantem não só a sua oferta, mas o seu estabelecimento e o seu funcionamento, de forma legal, comprometida e responsável. Mas, é preciso também que a modalidade seja melhor compreendida e difundida em toda a nossa estrutura educacional.

Para a investigação da prática docente na EJA multisseriada, selecionamos quatro professores que, por meio de uma entrevista, falaram sobre os desafios, as dificuldades e como eles desempenhavam a sua prática nessas classes. Nas vozes de alguns professores, foi possível notar palavras de angústia, insegurança, desabafo, insatisfação. É possível pontuar, portanto, os desafios do trabalho docente em uma classe multisseriada da EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo eles: o desafio em atender todos os alunos em suas necessidades e expectativas; a heterogeneidade das turmas; a falta de apoio pedagógico nas escolas; a dificuldade na administração dos conteúdos para a prática docente na EJA multisseriada; a elaboração de planejamentos e elaboração de atividades diferenciadas para os alunos e, a falta de material específico para trabalhar com essa modalidade.

Na observação da prática docente, mesmo com os desafios e as dificuldades apontadas pela professora Ana, foi possível notar ações de dedicação, compromisso, esforço e carinho pela modalidade e pelos alunos. Observamos aulas dinâmicas, um planejamento flexível e atividades diferenciadas para atenderem aos diversos níveis de aprendizagem dos alunos da turma observada. Ana nos apresentou uma prática docente que atendia os alunos em suas necessidades. Uma prática contextualizada, diversificada, cuja valorização e preocupação com o aluno estava em primeiro lugar.

Assim, ao buscarmos neste trabalho compreender como se dá a prática docente em uma classe multisseriada nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA, podemos evidenciar

diversas estratégias e aspectos citados pelas docentes durante as entrevistas e diversas estratégias e aspectos identificados durante o período de observação da professora Ana.

Percebemos que essas estratégias foram adotadas visando uma prática docente mais qualitativa, para que alcançassem todos os educandos. Logo, é possível citar as seguintes estratégias de ensino observadas e pontuadas neste trabalho: a aproximação do conteúdo a realidade dos alunos; a compreensão da diversidade presente na sala de aula e o uso disto como fator propulsor de aprendizagem a partir da troca de experiências; o olhar mais individualizado para os alunos, buscando atividades de acordo com sua necessidade; o atendimento singular e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem; o registro do desempenho dos alunos;

Por meio desta investigação, compreendemos que cada professor investigado, buscou no cotidiano do seu trabalho identificar desafios e dificuldades, refletindo sobre os mesmos e o mais importante, a partir disso, apresentaram alternativas que, em suas visões, favoreciam a aprendizagem dos alunos. No entanto, algumas ações desenvolvidas para a EJA, como pontuamos, acabavam indo na contramão das reais necessidades previstas pela modalidade na Região.

Finalizamos este trabalho, portanto, afirmando que o conhecimento sobre as classes multisseriadas é essencial para que o professor exerça sua prática pedagógica de forma que envolva todos os educandos presentes na sala de aula, para que de fato, se consiga fazer um trabalho de qualidade. Mesmo diante dos desafios apresentados pela modalidade, consideramos neste trabalho, a multisseriação na EJA sobre uma ótica positiva, ou seja, consideramos essa organização do ensino como um potencial para a construção e reconstrução da prática docente na modalidade.

Basear-se em uma educação democrática, dialógica e interativa, ressignificando os processos de ensino e aprendizagem e contextualizando-os são ações que se desdobram em uma perspectiva mais qualitativa de ensino. É necessário dar aos alunos da EJA condições dignas para frequentarem uma instituição escolar, terem acesso à informação, serem alfabetizados e escolarizados. No entanto, percebemos, por meio deste trabalho, muitas mazelas do sistema político educacional brasileiro e, também, dos sistemas municipais de educação. Há, deste modo, muito o que se fazer para a promoção de uma educação de qualidade na Educação de Jovens e Adultos. Ressaltamos, portanto, a importância de refletirmos sobre as práticas e ações do professor dentro das salas multisseriadas da EJA, principalmente nas turmas que abrigam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para que as mudanças no cotidiano escolar dessas instituições de fato possam ocorrer.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Lígia Isídio. *Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: um estudo para além do livro didático*. 2017. 220 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 424 p.
- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. O programa institucional de bolsas de iniciação à docência e a educação de jovens e adultos: novos olhares para a formação docente em EJA. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, Bananeiras-PB, v. 3, n. 6, p. 162-178, jul./dez. 2010.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1997. 229 p.
- BARCELOS, Valdo. *Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas*. Petrópolis. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 2010. 142 p.
- BERALDI, Gabriel Moreira. *Aprendizagem distraída e multisseriação: novos caminhos para a Educação de Jovens e Adultos*. 2017. 166 p. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BRASIL. *Banco de Teses e Dissertações da Capes*. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> (Acesso em: 13 mai. 2018.)
- BRASIL. *Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. 53 p.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1998*. Brasília, DF: Senado, 1998. 530 p.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2013. 542 p.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº. 1*, aprovado em 26 de fevereiro de 1997, que apresenta a proposta de regulamentação da Lei nº. 9.394/1996. Brasília, 1997.
- BRASIL. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 2017. 58 p.

BRASIL. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. 2018. 58 p.

BRASIL. *Lei nº. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 1997.

BRASIL. *Lei nº. 13.632*, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº. 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2006. 6 p.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº. 2*, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

CARVALHO, Roseli Vaz. A juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma categoria provisória ou permanente? 9º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE / 3º ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. *Anais [...]* Paraná, 2009. 13 p.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Maria Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. *Educere et Educare*, Unioeste Campus Cascavel, Paraná, v. 5, n. 9, p. 267-290, jan./jun. 2010.

CARVALHO, Débora Bogioni Pira de. A “evasão” de jovens e adultos na EJA no município de Ouro Preto- MG : trajetórias interrompidas. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

CONTRERAS, José. *Autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. 166 p.

ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 2. ed. Porto: Porto, 1994. 139 p.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. *Revista e- curriculum*, São Paulo, v.7, n 3. 2011. p 1-8.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 135-150.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2.128 p.

- FERRI, Cássia. *Classes multisseriadas: que espaço escolar é este?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994. 166 p.
- FERRO, Jenaice Israel. *A ação docente: desvelando o currículo na EJA*. 2015. 183 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. UNESCO, 2009. 263 p.
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12. ed. São Paulo, 2011, p. 21-24.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 143 p.
- FREITAS, Angelita Aparecida Azevedo. *Professores iniciantes na Educação de Jovens e Adultos: por que ingressam? O que os faz permanecer?* 2014. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014. 163 p.
- GADOTTI, Moacir. *Educação de adultos como direito humano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4) 34 p.
- GADOTTI, Moacir. *MOVA, por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. 85 p.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12. ed. São Paulo, 2011. 160 p.
- GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4) 34 p.
- GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 35-47.
- GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 87 p.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.
- GOMES, Rodrigo Lima R. *Educação popular e cultura popular no Brasil: desenvolvimento capitalista, lutas sociais e “ampliação” do Estado (1945-1964)*. 2014. 240 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 49-60. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2)

GRALE III. *Terceiro Relatório Global sobre Educação e Aprendizagem de Adultos*. 2016.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel. (orgs.). *Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. v. 1. Florianópolis: Editora Insular Ltda., 2011, p. 123-144.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, IBGE, 2016. 108p.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Panorama da educação no campo*. Brasília: INEP, 2007. 44 p.

JARDILINO, José Rubens de Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. 213 p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990. 263 p.

LITTLE, Angela. *Learning and teaching in multigrade settings: paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report*. 2005. 25p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 35-44.

METZ, Maristela Cristina. *Pesquisa e Prática Pedagógica: mapeamento escolar*. 2011, p. 91-158. In: SILVA, Marianela Costa Figueiredo Rodrigues da; FERREIRA, Nali Rosa Silva; METZ, Maristela Cristina; PIMENTA, Ana Cristina Gipiela. *Práxis docente: o sujeito, as possibilidades e a educação*. Curitiba: Editora Fael, 2011, p. 07-83.

MINAS GERAIS. *Resolução SEE nº. 2.843, de 13 de janeiro 2016*. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2016. 4 p.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2006. 122 p. (Série Pesquisa, v. 2)

NOGUEIRA, Vera Lúcia. *A escola primária noturna em Minas Gerais (1891-1924)*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 200 p.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987. 368 p.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online], Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

PALUMBO, Dennis James. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis James. *Public Policy in América – Government in Action*. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. Cap. 1, p. 8-29).

PEDROSO, Ana Paula Ferreira; MACEDO, Juliana Gouthier; FAÚNDEZ, Marcelo Reinoso. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios, 2011. p. 183-210. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas?* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 275 p.

PORCARO, Rosa Cristina. *Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos*. 2011. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: reflexões acerca do passado, presente e futuro. In: SOUZA, José dos Santos (org.). *Reflexões da prática docente na EJA*. Seropédica: EDUR, 2010, p. 15-34

RODRIGUES, Ana Maria Sgrott; ARAGÃO, Rosália M. R. Ser professora de classes multisseriadas: trabalho solitário em espaço isolado. 2010. p. 301-315. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 35-48. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2)

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSA, Ana Cristina Silva da. *Educação de jovens e adultos: o desafio das classes multisseriadas*. 2003. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2003.

ROSA, Ana Cristina. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. *Educação & Linguagem*, ano 11, n. 18.222-18.237, jul/dez. 2008.

SANTOS, Fábio Josué Sousa dos; MOURA, Terciana Vidal. *Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas*. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 35-48. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2)

SANTOS, A. R.; VIANA, D. Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas (1998 a 2008). In: SOARES, Leôncio (Org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 83-114.

SARAIVA, A.M.A. *Abandono escolar*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/pdf/391.pdf>>. Acesso em: 19 de abril 2019.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. *Elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA*. 2013. 372 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

SILVA, Mariângela Costa Figueiredo Rodrigues da; FERREIRA, Nali Rosa Silva. Pesquisa e prática pedagógica: aprender a aprender. In: SILVA, Mariângela Costa Figueiredo Rodrigues da; FERREIRA, Nali Rosa Silva; METZ, Maristela Cristina; PIMENTA, Ana Cristina Gipiela. *Práxis docente: o sujeito, as possibilidades e a educação*. Curitiba: Editora Fael, 2011, p. 07-83.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualis Revista Eletrônica*, v. 17, n. 1, p. 01-14, 2015.

SOARES, Leôncio (org). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas? Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 275 p.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Editora ARTMED, 1998. 224 p.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS (PERFIL DOCENTE)

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

<p>Nome: _____</p> <p>Idade: _____</p>
<p>Sexo: Masculino ( <input type="checkbox"/> )      Feminino ( <input type="checkbox"/> )</p>
<p>Nome da instituição em que atua na EJA:</p> <p>_____</p> <p>Formação:</p> <p>Qual a sua formação?</p> <p><i>Graduação</i> (coloque o ano em que se formou) _____</p> <p><i>Pós-graduação</i> (coloque o ano em que se formou) _____</p> <p>Em que instituição você se formou?</p> <p><i>Graduação</i> _____</p> <p><i>Pós-graduação</i> _____</p> <p>Participou de algum curso, evento ou atividade de formação sobre a EJA?</p> <p>Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )</p> <p>Caso responda <i>sim</i>, quais cursos, eventos ou atividades?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Onde foram realizados?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Você é responsável por qual turma?</p> <p>_____</p> <p>Há quanto tempo você trabalha com a EJA?</p> <p>_____</p> <p>Você já trabalhou em classes multisseriadas na EJA? Ou é sua primeira experiência?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Você escolheu trabalhar com a EJA?</p> <p>Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )</p> <p>Caso a resposta seja <i>sim</i>, por que a escolha?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Caso a resposta seja <i>não</i>, por que você trabalha na EJA?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Já atuou em outros segmentos ou modalidades de ensino?</p> <p>Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )</p> <p>Quais?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

## APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EJA

Nome da instituição: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

<p><b>Para você, o que são classes multisseriadas?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Por que existe(m) classe(s) multisseriada(s) na instituição em que você trabalha?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Quais são os pontos positivos do trabalho desenvolvido em classes multisseriadas na EJA?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Quais são os maiores desafios do trabalho docente em uma classe multisseriada na EJA?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Você encontra dificuldades para trabalhar com classes multisseriadas na EJA? Quais são essas dificuldades?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Se há dificuldades para trabalhar em classes multisseriadas, o que você faz para superá-las?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Como é feito o planejamento das suas aulas?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Como você organiza os alunos em sala de aula?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Você utiliza algum material ou recurso didático para trabalhar com os alunos em sala?</b>  <b>Sim ( ) Não ( )</b>  <b>Se a resposta for <i>sim</i>, que tipo de material ou recurso você utiliza (livros didáticos, jogos, alfabeto, informática etc.)?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Esse material ou recurso didático é exclusivo da EJA?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Como você tem acesso a esses materiais ou recursos?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>

**APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA****CARTA DE ANUÊNCIA**

Prezado(a) diretor(a) \_\_\_\_\_ da escola

\_\_\_\_\_

Nós, Regina Magna Bonifácio de Araújo e Ada Guimarães Ribeiro, estamos realizando a pesquisa intitulada *As classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos*, e vimos solicitar sua autorização para a coleta de dados em sua instituição. Informamos que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição ética para a execução de qualquer estudo. Agradecemos antecipadamente seu apoio e sua compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo,

Mariana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) diretor(a)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Município

Data

## APÊNDICE D - CONVITE AOS PROFESSORES

### CONVITE AOS PROFESSORES

Caro(a) professor(a),

Você está convidado(a) a participar de um projeto de pesquisa, cuja temática a ser investigada são as classes multisseriadas na Educação de Jovens e Adultos. Esse projeto foi apresentado ao(à) diretor(a) da escola e conta com a sua permissão para ser realizado. Nele, tentaremos verificar quais são as práticas docentes utilizadas pelos professores da EJA em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, serão realizadas entrevistas com alguns professores e observações de suas práticas, com o intuito de adquirir informações sobre essas práticas. E você está sendo convidado para ser um dos entrevistados.

Esse projeto faz parte de uma pesquisa realizada sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Para isso, bastará excluímos do estudo qualquer menção ou registro que o mencione. Procuraremos garantir total anonimato aos participantes do estudo. O seu nome ou o de qualquer funcionário, bem como o nome da escola, não serão citados em nenhum documento produzido nessa pesquisa.

Se você se interessar em participar da pesquisa, solicito a sua autorização para a realização de uma entrevista com você e da observação de sua prática, de modo a conhecer como é e o que pensa sobre o trabalho em classes multisseriadas na EJA, auxiliando-nos em sua melhoria. Todos os registros produzidos durante a pesquisa ficarão guardados sob nossa responsabilidade e apenas poderão ser consultados por pessoas diretamente envolvidas na pesquisa. Ao final, a pesquisa poderá ser acessada na íntegra, na página do programa do Mestrado em Educação ([www.posedu.ufop.br](http://www.posedu.ufop.br)).

Embora saibamos que qualquer projeto possa vir a oferecer algum incômodo – tal como sentir-se constrangido com a presença das pesquisadoras nas aulas ou em relação à entrevista e a observação –, procuraremos estar atentos de modo a corrigir eventuais desconfortos, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressar. Nossa intenção é criar um espaço de convívio e estudo agradável e respeitoso, para que você se sinta estimulado a participar.

Além disso, as pesquisadoras estão cientes de que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano, previsto ou não, no termo de consentimento e resultante de sua participação nesse estudo, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização, **de acordo com a Resolução CNS 466/2012**, Diretrizes e Normas Reguladoras Envolvendo Seres Humanos, tópico V, Riscos e Benefícios, parágrafo 6, que estabelece que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano, previsto ou não, no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização.

A sua participação não envolverá qualquer gasto para você e nem para a escola, uma vez que a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários. Caso ainda deseje qualquer esclarecimento, por favor, sinta-se à vontade para nos consultar sempre que precise e, se houver qualquer dúvida quanto a aspectos éticos da pesquisa, sinta-se à vontade para entrar em contato como o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP. Todos os dados de contato seguem ao final desta carta, que ficará em seu poder. Se você se sentir esclarecido em relação à proposta e concordar em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver o termo em anexo.

Profa. Regina Magna Bonifácio de Araújo  
[regina.magna@hotmail.com](mailto:regina.magna@hotmail.com)

Ada Guimarães Ribeiro  
[ada.guimaraes@yahoo.com.br](mailto:ada.guimaraes@yahoo.com.br)

Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP)  
Campus Universitário – Morro do Cruzeiro – ICEB II – sala 29  
[cep@propp.ufop.br](mailto:cep@propp.ufop.br) (31) 3559-1368 / Fax: (31) 3559-1370

## ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CLASSES MULTISSERIADAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Pesquisador:** ADA GUIMARAES RIBEIRO

**Área temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 80060117.8.0000.5150

**Instituição proponente:** Universidade Federal de Ouro Preto

**Patrocinador principal:** Financiamento próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do parecer:** 2.501.000

#### **Apresentação do projeto:**

Segundo a pesquisadora, a pesquisa traz como objeto de estudo as classes multisseriadas na Educação de Jovens e Adultos e o objetivo desta investigação é compreender como se dá o processo de ensino em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desta modalidade de ensino. Para delimitar o caminho metodológico a ser percorrido neste trabalho, será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. Com base nos pressupostos desta abordagem, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados serão a entrevista do tipo semiestruturada com quatro professores, a observação da prática docente, o diário de campo para o registro das observações e, por fim, as técnicas da análise de conteúdo para análise dos dados coletados.

#### **Objetivo da pesquisa:**

Investigar o que dizem as pesquisas na área da educação sobre classes multisseriadas na EJA; identificar quais são e quantas são as escolas da rede pública de ensino que oferecem a EJA em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas cidades investigadas; Analisar como se dá o processo de ensino e aprendizagem em classes multisseriadas na EJA; identificar os pontos positivos e os desafios do trabalho em uma classe multisseriada na EJA; verificar se os educadores investigados possuem formação específica para atuar na EJA em classes multisseriadas.

**Avaliação dos riscos e benefícios:** Adequado

**Comentários e considerações sobre a pesquisa:** Sem comentários

**Considerações sobre os termos de apresentação obrigatória:** Adequados

**Recomendações:** Sem recomendações

**Conclusões ou pendências e lista de inadequações:** Sem pendências e inadequações

**Considerações finais a critério do CEP:**

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1029405.pdf	08/02/2018 09:23:00		Aceito
Outros	cartaencaminhamentoaocep.pdf	08/02/2018 09:19:51	ADA GUIMARAES RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/02/2018 09:17:55	ADA GUIMARAES RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/02/2018 09:17:23	ADA GUIMARAES RIBEIRO	Aceito
Outros	anuenciaOP4.pdf	16/11/2017 13:16:24	ADA GUIMARAES RIBEIRO	Aceito
Outros	anuenciadiogo3.pdf	16/11/2017 13:15:23	ADA GUIMARAES RIBEIRO	Aceito
Outros	anuenciacempa2.pdf	16/11/2017 13:14:14	ADA GUIMARAES RIBEIRO	Aceito
Outros	anuenciaacaiaca1.pdf	16/11/2017 13:13:31	ADA GUIMARAES RIBEIRO	Aceito
Outros	ROTEIROentrevistacomprofessoresPDF.pdf	16/11/2017 13:11:16	ADA GUIMARAES RIBEIRO	Aceito
Outros	QUESTIONARIOperfildoconitePDF.pdf	16/11/2017 13:10:18	ADA GUIMARAES RIBEIRO	Aceito
Orçamento	declaracaodegastos.pdf	16/11/2017	ADA GUIMARAES	Aceito

Orçamento	declaracaodegastos.pdf	13:01:39	RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	16/11/2017 12:59:21	ADA GUIMARAES RIBEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	08/11/2017 15:44:02	ADA GUIMARAES RIBEIRO	Aceito

**Situação do parecer:** Aprovado

**Necessita apreciação da CONEP:** Não

OURO PRETO, 19 de fevereiro de 2018

**Assinado por: Núncio Antônio Araújo Sól (Coordenador)**

## APÊNDICE F - FORMULÁRIO PARA COLETA DE DADOS NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

### FORMULÁRIO PARA COLETA DE DADOS NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO 2018

**Aluna:** Ada Guimarães Ribeiro

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Magna Bonifácio de Araújo

<b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA NOS MUNICÍPIOS: Acaiaca, Mariana, Diogo de Vasconcelos, Ouro Preto e Itabirito</b>
<b>OBJETIVO:</b> Coletar dados sobre a consolidação e funcionamento da EJA em cada município.
<b>MUNICÍPIO INVESTIGADO:</b>

<p><b>As políticas públicas para a EJA no município:</b></p> <p>- Há quanto tempo o município oferece a Educação de Jovens e Adultos?</p> <p>R:</p> <p>- No município, há escolas que oferecem EJA localizadas em área urbana e em área rural? (Responda apenas <i>sim</i> ou <i>não</i>.)</p> <p>R:</p> <p>- Há políticas públicas para a EJA no município? Caso a resposta seja positiva, quais são essas políticas? Descreva-as ou, se possível, anexe-as neste documento.</p> <p>R:</p> <p>- Há orientações curriculares para a EJA no município? (Responda <i>sim</i> ou <i>não</i>.) Quais são as orientações curriculares para a EJA do seu município? Descreva-as ou, se possível, anexe-as neste documento.</p> <p>R:</p> <p>- As orientações curriculares para a EJA do município foram criadas pela Secretaria Municipal de Educação?</p> <p>R:</p> <p>- As políticas públicas e as orientações curriculares para a EJA são diferentes quando se tratam de escolas localizadas na área urbana e escolas localizadas na área rural do município?</p> <p>R:</p>
--

<p><b>A configuração da EJA no município nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b></p> <p>- No município investigado, há classes multisseriadas na EJA? (Responda <i>sim</i> ou <i>não</i>.)</p> <p>R:</p> <p>- Caso a resposta acima seja positiva, quando as classes multisseriadas na EJA foram assim organizadas e implantadas no município?</p> <p>R:</p> <p>- Quantas escolas no município organizam o ensino da EJA em classes multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? (Cite o nome e a localização das escolas: área rural e área urbana.)</p>
--

R:

- Em uma classe multisseriada na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuam quantos professores?

R:

- A organização do ensino multisseriado na EJA possui alguma legalização ou resolução dentre as políticas para EJA do município?

R:

- Quais são as políticas de avaliação da EJA no município? Como a EJA é avaliada?

R:

- Há algum dado recente sobre essa avaliação da EJA no município? Caso a resposta seja positiva, apresente-os.

R:

#### **Os materiais didáticos para a EJA**

- Há o uso de materiais didáticos específicos para a modalidade? Caso a resposta seja positiva, quais são esses materiais? Descreva-os de acordo com a etapa e o segmento de ensino.

R:

- Há quanto tempo o município passou a utilizar materiais didáticos específicos para a EJA?

R:

- Como foram feitas as escolhas desses materiais didáticos?

R:

#### **Quadro de profissionais que trabalham com a EJA no município:**

- Há uma equipe e profissionais específica para atender a modalidade no município? Caso a resposta seja positiva, essa equipe é formada por quantas pessoas? Quais são as suas formações acadêmicas?

R:

- Há pedagogos trabalhando na EJA nas escolas onde há a oferta da modalidade, orientando o trabalho pedagógico desenvolvido?

R:

- Caso a resposta seja positiva, esses profissionais atuam exclusivamente na EJA ou também atuam em outros segmentos?

R:

- Como é feita a seleção dos professores que atuam na EJA no município?

R:

- Qual é o grau de escolaridade mínimo exigido desse profissional para atuar na EJA?

R:

#### **Número de escolas da rede municipal que oferecem a EJA (2017 e 2018)**

<b>Total de escolas que oferecem EJA no município</b>	<b>Escolas que oferecem EJA</b> (Colocar o nome da escola, sua localização – área urbana ou área rural – e o turno de funcionamento da EJA na instituição)		
Ensino Fundamental	2017	Anos Iniciais	
	2018	Anos Finais	
Ensino Médio	2017	Ensino Médio	
	2018		

## ANEXO G – PLANO CURRICULAR DOS CINCO MUNICÍPIOS

## 1. Plano Curricular de Acaiaca – EJA - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ÁREAS DO CONHECIMENTO	ANO DE REFERÊNCIA - 2018												
	1º PERÍODO			2º PERÍODO			3º PERÍODO			4º PERÍODO			
	at/s	h/seem	h/sem	at/s	h/seem	h/sem	at/s	h/seem	h/sem	at/s	h/seem	h/sem	
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	100	75	4	80	60	5	100	75	4	80	60
	ARTES	2	40	30	2	40	30	2	40	30	2	40	30
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	20	15	1	20	15	1	20	15	1	20	15
	MATEMÁTICA	4	80	60	5	100	75	4	80	60	5	100	75
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	2	40	30	2	40	30	2	40	30	2	40	30
CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	40	30	2	40	30	2	40	30	2	40	30
	GEOGRAFIA	2	40	30	2	40	30	2	40	30	2	40	30
ENSINO RELIGIOSO	1	20	15	1	20	15	1	20	15	1	20	15	
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	1	20	15	1	20	15	1	20	15	1	20	15	
CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES			100										100
APRESENTAÇÃO	20	400	400	20	400	400	20	400	400	20	400	400	400

LEGENDA: AT/S: AULAS SEMANAIS    M/SEM: MÓDULOS SEMESTRAIS    H/SEM: HORAS SEMESTRAIS

INDICADORES FIXOS: DIAS LETIVOS: 190 DIAS SEMESTRAIS SEMANAS LETIVAS: 28 SEMANAS SEMESTRAIS MÓDULO-AULA: 45 MINUTOS

CARGA HORÁRIA DIÁRIA PRESENCIAL: 180 MINUTOS CARGA HORÁRIA TOTAL: 1600 HORAS.

EDUCAÇÃO FÍSICA: os anos de Educação Física deverão ser ministrados no primeiro horário para que os alunos tenham obrigatoriedade de cursar esse componente curricular sejam dispensados desse horário. A direção da escola deverá agrupar os alunos de todos os períodos, com obrigatoriedade de cursar a Educação Física a fim de cumprir as metas.

CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES APLICADOS: DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA; possuem carga horária de 100 horas de aulas não presenciais semestrais para o aluno desenvolver o (s) projeto(s) que surgirem e forem orientados nas discussões em sala de aula no módulo semanal. Serão semanalmente ministrados e, conforme a exigência legal deverá abordar os temas transversais, tais como: educação ambiental, direitos humanos, orientação sexual e diversidade, uso de drogas e dependência química, história e cultura afro-brasileira, de maneira interdisciplinar.



## 3. Plano Curricular de Ouro Preto – EJA - Anos Iniciais do Ensino Fundamental



**OURO  
PRETO**  
PREFEITURA

**PLANO CURRICULAR MUNICIPAL DE OURO PRETO  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ANO 2018**

Escola Municipal: Monsenhor João Castilho Barbosa.  
1ª à 4ª Série – Educação de Jovens e Adultos – EJA – Noturno

**CARGA HORÁRIA ANUAL**

COMPONENTES CURRICULARES	1º MÓDULO			2º MÓDULO			3º MÓDULO		
	NAS	CHA		NAS	CHA		NAS	CHA	
Língua Portuguesa	04	133h 20min		04	133h 20min		04	133h 20min	
Matemática	03	100h		03	100h		03	100h	
Geografia	02	66h 40min		02	66h 40min		02	66h 40min	
História	02	66h 40min		02	66h 40min		02	66h 40min	
Ciências	02	66h 40min		02	66h 40min		02	66h 40min	
Artes	01	33h 20min		01	33h 20min		01	33h 20min	
Ensino Religioso	01	33h 20min		01	33h 20min		01	33h 20min	
Educação Física (*)	01	33h 20min		01	33h 20min		01	33h 20min	
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>533h 20min</b>		<b>16</b>	<b>533h 20min</b>		<b>16</b>	<b>533h 20min</b>	

(\*) Foram dispensados dessa disciplina os alunos que se enquadrarem na Lei nº 10.793

INDICADORES FIXOS

Nº de Dias Letivos: 200

Nº de Dias Letivos: 200

Carga horária diária: 04 dias = 02 horas e 30 min e 01 dia = 03 horas e 20 minutos

Nº de Dias Letivos Semanais: 05

Módulo Aulas Diárias: 50 minutos

Nº de Semanas Letivas: 40

INÍCIO DO TURNO: 19:00 horas

TERMINO DO TURNO 04 DIAS = 21 horas e 45 min e 01 dia = 22 horas e 35 min.

Carga horária anual: 533h e 20 min horas/ aulas

Carga horária total do curso: 16000 horas/ aulas

ASSINATURA DA DIRETORA

ASSINATURA DO SECRETÁRIO

INSPECTOR ESCOLAR SRE/OP

#### 4. Plano Curricular de Diogo de Vasconcelos – EJA - Anos Iniciais do Ensino Fundamental


**MATRIZ CURRICULAR – CURSO PRESENCIAL – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 5º ANO)**  
 ESCOLA: E.M. "FRANCISCO CLAUDIO DE OLIVEIRA"  
 ENDEREÇO: AVENIDA PRINCIPAL, Nº 336, BAIRRO NOVA DIOGO - DIOGO DE VASCONCELOS/MG  
 ANO: 2018  
 TURNO: 5ª

COMPONENTES CURRICULARES	1º PERÍODO 1º ANO			2º PERÍODO 2º/3º ANO			3º PERÍODO 4º/5º ANO		
	A/S	M/A	H/A	A/S	M/A	H/A	A/S	M/A	H/A
LÍNGUA PORTUGUESA	04	160	133h:20min	04	160	133h:20min	04	160	133h:20min
MATEMÁTICA	04	160	133h:20min	04	160	133h:20min	04	160	133h:20min
GEOGRAFIA	02	80	66h:40min	02	80	66h:40min	02	80	66h:40min
HISTÓRIA	02	80	66h:40min	02	80	66h:40min	02	80	66h:40min
Ciências	02	80	66h:40min	03	120	100h	03	120	100h
ARTES	01	40	33h:20min	-	-	-	-	-	-
EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	33h:20min	-	-	33h:20min	-	-	33h:20min
ENSINO RELIGIOSO	-	-	33h:20min	-	-	33h:20min	-	-	33h:20min
ATIVIDADES DE ESTUDOS COMPLEMENTARES	-	-	-	-	-	50h	-	-	50h
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>566h:40min</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>616h:40min</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>616h:40min</b>

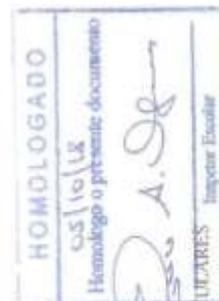
**LEGENDA:** A/S  AULAS SEMANAIS M/A  MÓDULOS ANUAIS H/A  HORAS ANUAIS

INDICADORES FIXOS	
DIAS LETIVOS	200 DIAS ANUAIS
SEMANAS LETIVAS	40 SEMANAS ANUAIS
MÓDULO AULA	50 MINUTOS
CARGA HORÁRIA DIÁRIA PRESENCIAL	150 MINUTOS
CARGA HORÁRIA TOTAL	1800 HORAS

\*A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO RELIGIOSO SERÃO TRABALHADOS ATRAVÉS DE PROJETOS FORA DO HORÁRIO ESTABELECIDO PARA AS  
 TRES ATIVIDADES.

TEMAS TRANSVERSAIS:

- A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SERÁ INTEGRADA A TODOS OS COMPONENTES CURRICULARES
- A MATEMÁTICA DIREITOS HUMANOS SERÁ INTEGRADA À HISTÓRIA
- A ORIENTAÇÃO SEXUAL SERÁ INTEGRADA À CIÊNCIAS E LÍNGUA PORTUGUESA
- O USO DE DROGAS E A DEPENDÊNCIA QUÍMICA SERÃO INTEGRADAS À CIÊNCIAS E LÍNGUA PORTUGUESA
- A HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA SERÃO INTEGRADAS A TODOS OS COMPONENTES CURRICULARES



**EDUARDO ANTÔNIO MARQUES**  
 Autógrafo do responsável Escolar  
 Ma.SP. 54.7967-5

Secretário Municipal de Educação  
 José Guedes Fontes da Cunha  
 José Guedes Fontes da Cunha  
 Secretário Municipal de Educação

## 5. Plano Curricular de Itabirito – EJA - Anos Iniciais do Ensino Fundamental




**GRADE CURRICULAR – MODALIDADE DE EJA - PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL - TURNO NOTURNO PRESENCIAL**  
**REDE MUNICIPAL DE ITABIRITO - 2016**

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º PERÍODO			2º PERÍODO			3º PERÍODO			4º PERÍODO		
		A/S	M/SEM	H/SEM									
LINGUAGENS	LINGUA PORTUGUESA	5	100	75	4	80	60	5	100	75	4	80	60
	ARTE	2	40	30	2	40	30	2	40	30	2	40	30
MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	20	15	1	20	15	1	20	15	1	20	15
	MATEMÁTICA	4	80	60	5	100	75	4	80	60	5	100	75
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	3	60	45	3	60	45	3	60	45	3	60	45
	HISTÓRIA	2	40	30	2	40	30	2	40	30	2	40	30
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	40	30	2	40	30	2	40	30	2	40	30
	DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	1	20	15	1	20	15	1	20	15	1	20	15
CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES APLICADOS		-	-	100	-	-	100	-	-	100	-	-	100
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	400	400	20	400	400	20	400	400	20	400	400

LEGENDA: A/S= aulas semanais

M/SEM = módulos semestrais

H/ SEM = horas semestrais

INDICADORES FIXOS	
Nº de dias letivos semestrais	100 dias
Semanas letivas semestrais	20 semanas
Nº de dias letivos semanais	05 dias
Duração do módulo aula	45 minutos
C.H. diária presencial	180' – 4h/a
C.H. total	1600h

\* **ENSINO RELIGIOSO:** disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa ao aluno, será trabalhado através de projetos, fora dos 20 min; horário estabelecido para as 4 horas diárias. O aluno que optar por não cursá-la ficará com a carga horária de 33 h (carga horária mínima estabelecida pela resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010).  
 \* **EDUCAÇÃO FÍSICA:** - As aulas deverão ser ministradas no primeiro ou último horário do turno para que os alunos, sem obrigatoriedade de cursar esse componente curricular, sejam dispensados doze horas. A direção da escola deverá agrupar os alunos de todos os períodos, com observância de manter a integridade física, e sem de qualquer forma.  
 \* **CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES APLICADOS DIVERSIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA:** possuem carga horária de 100 de aulas presenciais semestrais para o aluno desenvolver os projetos que surgirem e forem orientados nas discussões em sala de aula no módulo semestral. Serão semanalmente ministrados e conforme a exigência legal, deverão abordar as temáticas dos temas transversais tais como educação ambiental, direitos humanos orientação sexual e diversidade, uso de drogas e dependência química, história e cultura afro-brasileira de maneira interdisciplinar.  
 \* **Grade Curricular modificada conforme orientações da Resolução 2843 de 13 de janeiro de 2016.**

Secretária Municipal de Itabirito – Ana Maria Góis Corradi

Inspetora de Ensino de Itabirito

Dispensado da disciplina de educação física de acordo com o art.26 da lei 9.394/96.

## APÊNDICE H - AS QUESTÕES GERADORAS E OS INDICADORES CRIADOS A PARTIR DA FALA DOS PROFISSIONAIS INVESTIGADOS

### ➤ AS CLASSES MULTISSERIADAS NA EJA NAS VOZES DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS:

Falas dos entrevistados: Para você, o que são Classes Multisseriadas?	Indicadores
<b>Prof. 1 (Meire)</b> “Ah, são alunos em níveis variados, né? Primeiro, segundo, terceiro.. Igual no caso aqui. Porque do quarto e quinto não tem. Nenhum está frequentando”.	<b>Característica das Classes Multisseriadas da EJA</b>
<b>Prof. 2 (Vera)</b> “Classes Multisseriadas é ... são classes né que, é ... que tem no caso as quatro séries juntas. Primeiro ao quarto ano juntos”.	<b>Característica das Classes Multisseriadas da EJA</b>
<b>Prof. 3 (Elisa)</b> “Então, Classes, pra mim, Classes Multisseriadas é quando tem, é...vários níveis de alunos, de séries mesmo. Não o nível. Porque nível sempre tem mesmo né? Mas de série. Um está no primeiro período, outro está no segundo período. Eu tenho aluno até de níveis mais elevados. Eu dou aula para primeiro e segundo período. É Multisseriada né”.	<b>Características das Classes Multisseriadas da EJA</b>
<b>Prof. 4 (Ana)</b> “Então, o próprio nome diz né? Multi são muitas séries junto. Mas, hoje eu percebo que mesmo as Classes que não são denominadas multisseriadas, elas são multisseriadas. Hoje nós não temos mais uma turma homogênea como se fazia antigamente. Aquela segregação né. A turma A e B. Então, é...na EJA pra mim, além de ser uma turma de muitas séries, é também uma turma de muitos saberes. Diferentes saberes”.	<b>Características das Classes Multisseriadas da EJA</b>
Falas dos entrevistados: Por que existe (m) Classe (s) Multisseriada (s) na instituição que você trabalha?	Indicadores
<b>Prof. 1 (Meire)</b> “É porque aqui na escola o EJA que oferece, né? O ensino multisseriado. É, pelo número de alunos”.	<b>Visão docente sobre a existência das Classes Multisseriadas na EJA</b>
<b>Prof. 2 (Vera)</b> “Eu acredito que seja pelo número de alunos né”.	<b>Visão docente sobre a existência das Classes Multisseriadas na EJA</b>
<b>Prof. 3 (Elisa)</b> “Eu acho que é por falta de aluno mesmo. A quantidade...economia da prefeitura né. Ficar com uma sala com cinco alunos, seis. Por exemplo, eu tô com dois alunos	<b>Visão docente sobre a existência das Classes Multisseriadas na EJA</b>

de primeiro período. Então uma professora para dois alunos eu acho que não é viável para eles né”.	
<b>Prof. 4 (Ana)</b> “Por que são poucos alunos para a EJA. Então não daria para montar turma por ano/ série né. São poucos alunos”.	<b>Visão docente sobre a existência das classes multisseriadas na EJA</b>

➤ **O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EJA MULTISSERIADA**

<b>Falas dos entrevistados: Quais são os pontos positivos do trabalho desenvolvido em classes multisseriadas na EJA?</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Prof. 1 (Meire)</b> “Ponto positivo? Ah eu acho que mais negativo, por que é muito difícil né, trabalhar com vários níveis assim”.	<b>A visão negativa do professor diante da prática docente em classes multisseriadas na EJA</b>
<b>Prof. 2 (Vera)</b> “A socialização, a interação dos alunos. A oportunidade deles é... verem... é... que tem momentos que eles trabalham juntos. Eles vem a mesma coisa né. Então é mesmo essa coisa da interação entre eles mesmo né. E eles poderem ter contato com, é... conteúdos, com todas as matérias assim...ter uma noção do todo.”	<b>A importância da interação dos alunos na EJA multisseriada</b>
<b>Prof. 3 (Elisa)</b> “Olha, ponto positivo é que quem já tá mais desenvolvido acaba ajudando, e ajuda muito. Esse é o ponto que eu vejo que é mais positivo. E que também a sala fique mais cheia né. Porque dar aula para pouco aluno é horrível. Os alunos acabam ajudando outros alunos”.	<b>A interação entre os alunos da EJA Multisseriada</b> <b>A relevância do número de alunos em uma sala de aula</b>
<b>Prof. 4 (Ana)</b> “Pra mim o ponto mais importante é a troca de experiências entre eles. É... eles tem paciência com quem não sabe. Um troca, um ajuda o outro. Às vezes até brigo porque eles querem falar a resposta pro colega. Tipo, eu sei eu te ajudo. E quer falar a resposta. Então eu acho que essa troca é muito intensa na EJA”.	<b>A troca de experiências entre os alunos da EJA Multisseriada</b>

<b>Falas dos entrevistados: Quais são os maiores desafios do trabalho docente em uma classe multisseriada na EJA?</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Prof. 1 (Meire)</b> “Ah, a agente tem que dar atenção a todos né. Que estão assim, em níveis diferentes. É, tem que dar atenção, tem que elaborar atividades variadas.”	<b>O desafio de atender todos os alunos</b> <b>Elaboração de atividades diferenciadas</b> <b>As salas heterogêneas da EJA Multisseriada</b>

<p><b>Prof. 2 (Vera)</b> “Os maiores desafios, pra mim está sendo que eu nunca tinha trabalhado com EJA e nem em turma multisseriada. Então eu tô tendo que descobrir, procurar né. É...procurar os meus meios para fazer esse trabalho. Então está sendo um desafio grande no sentido de eu nunca ter trabalhado.”</p>	<p><b>A importância e necessidade do apoio pedagógico aos professores que atuam na EJA Multisseriada</b></p>
<p><b>Prof. 3 (Elisa)</b> “Os maiores desafios são que eles são mais velhos, né. Principalmente a minha realidade esse ano. Eles são realmente mais velhos. Quando eu trabalhei da outra vez, tinham mais adolescentes, mais jovens, né. Então eles têm muita dificuldade de aguardar a vez deles. Foi muito difícil no princípio. Agora eu consigo manter mais. Eles querem mais atenção. Aí você está ocupado com um e tal. E você tem que... não agora não é pra você. Essa é a dificuldade.É... por que eles ficam mais... não sei. Criança também é exigente, mas eles parecem que são mais. Não tem muita paciência tipo assim. Eles têm mais pressa de aprender. Eles querem mais atenção. Aí no princípio foi mais difícil. Agora que foi mais tranquilo”.</p>	<p><b>A diversidade Geracional na EJA Multisseriada</b></p> <p><b>O desafio de atender todos os alunos</b></p>
<p><b>Prof. 4 (Ana)</b> “Pra mim, minha maior tristeza é quando eu vejo um aluno me esperando. Isso pra mim é o maior desafio. Atender todo mundo ao mesmo tempo e ter atividade pra todo mundo. E você conseguir atender... Têm dia que eu não assento. Minhas pernas... eu chego em casa cansada. Um bagaço! Por que? Eu não consigo assentar ou atender uma turma e o outro ficar esperando. E eu acho que eles já perderam tempo demais. Foram muito prejudicados por não terem tido acesso né, a educação na idade certa. E eu não acho certo eles virem e perder esse tempo. Então eu quero aproveitar o tempo todo e isso me angustia. Por que as vezes eu não consigo. Tem que esperar mesmo”.</p>	<p><b>O desafio de atender todos os alunos</b></p> <p><b>Elaboração de atividades diferenciadas</b></p> <p><b>A preocupação do professor com os seus alunos</b></p> <p><b>O reconhecimento e a valorização dos sujeitos na sala de aula</b></p>
<p><b>Falas dos entrevistados: Quais são as maiores dificuldades no trabalho com as classes multisseriadas na EJA?</b></p>	<p><b>Indicadores</b></p>
<p><b>Prof. 1 (Meire)</b> “Ah, por enquanto né, eu acho meio difícil porque eu tô começando agora né. É, eu acho assim, dificuldade porque a maioria não é alfabetizada né. Aí tem que tá lendo as atividades, explicando direitinho, né.”</p>	<p><b>A importância e necessidade do apoio pedagógico aos professores que atuam na EJA Multisseriada</b></p> <p><b>A formação dos professores para atuarem na EJA</b></p>
<p><b>Prof. 2 (Vera)</b> “Ah, falta de material, né. É...livro didático, né assim...eu tenho que, eu tenho que assim, pelo...ir na intuição mesmo. Assim... O que eu vejo que vai ser interessante para atender os alunos né. Mais mesmo assim por experiência de trabalhar igual eu já trabalhei com segundo ano, terceiro ano. Então é mais a experiência do trabalho anterior né. Com a turma regular né”.</p>	<p><b>Falta de material específico para trabalhar com a EJA</b></p> <p><b>A importância e necessidade do apoio pedagógico aos professores que atuam na EJA Multisseriada</b></p> <p><b>A formação dos professores para atuarem na EJA</b></p>

<p><b>Prof. 3 (Elisa)</b> “A dificuldade maior é essa mesmo, de conseguir agradar todo mundo ao mesmo tempo. Por que as vezes você está atendendo um e o outro fica meio enciumado. No princípio teve até isso. Ah, você é puxa saco de não sei quem. Nossa, até eles acostumarem comigo, foi difícil. A gente passa por isso minha filha!”</p>	<p><b>O desafio de atender todos os alunos</b></p>
<p><b>Prof. 4 (Ana)</b> “É... a primeira dificuldade é essa. A de conseguir atender cada um na sua especificidade. Cada um no seu tempo. É... o planejamento ele já foi pra mim assim, uma incógnita. E eu já sofri muito por causa disso. Graças a Deus esse ano eu consegui sanar. Então assim, não ter uma matriz de referência, não ter bibliografia. A gente não acha nada a respeito. E às vezes nós infantilizamos a EJA por que não encontra. Não temos acervo para trabalhar. E... eu acho também uma grande dificuldade, é lidar com o tempo do aluno. Porque... eles têm família, eles trabalham e eu tenho que ser compreensiva e as vezes eu quero cobrar muito deles, porque eu quero vê-los desenvolvendo e isso também é um desafio, né? Tem família, o filho adoece, as vezes está cansado. Não dá conta de chegar do trabalho. Então são os desafios, as dificuldades.”</p>	<p><b>O desafio de atender todos os alunos</b></p> <p><b>A importância do apoio pedagógico aos professores que atuam na EJA Multisseriada</b></p> <p><b>A falta de currículos específicos para trabalhar com a EJA</b></p> <p><b>A Falta de acervos, matrizes de referência para trabalhar com a EJA</b></p> <p><b>A importância de respeitar o tempo do aluno da EJA</b></p>

➤ **AS ESTRATÉGIAS E AS AÇÕES MANTIDAS PELOS PROFISSIONAIS NAS CLASSES MULTISSERIADAS DA EJA**

<p><b>Falas dos entrevistados: Quais estratégias você realiza para superar essas dificuldades pontuadas?</b></p>	<p><b>Indicadores</b></p>
<p><b>Prof. 1 (Meire)</b> “Ah, eu procuro orientação do supervisor, né?”</p>	<p><b>A importância do apoio pedagógico aos professores que atuam na EJA Multisseriada</b></p>
<p><b>Prof. 2 (Vera)</b> “Pesquisei na internet né. Tenho conversa com a pedagoga né. Que na verdade a gente não tem pedagogo que atende o EJA né. Não, não tenho não. Trabalho sozinha mesmo. Sozinha. Assim, o que eu preciso eu tenho que pesquisar mesmo. Na internet né. E a pedagoga é assim, pedagoga do ensino regular. A tarde. Ela atende a tarde. E as dúvidas assim, maiores que eu tenho conversei com ela. E a pedagoga que atendia o EJA ela aposentou né. E não colocou outra”.</p>	<p><b>A importância do apoio pedagógico aos professores que atuam na EJA</b></p> <p><b>A falta de apoio pedagógico</b></p>
<p><b>Prof. 3 (Elisa)</b> “Então, é...eu tentei fazer grupinhos, né? Fazer grupos na sala. Aí faz um grupo, coloca o que tem dificuldade perto do que não tem. Ou duplas, ou, né, mais de dois. Aí o que tinha, tava tendo dificuldade por que o outro estava impaciente. Aí eles entenderam o que eu passava. “Não, calma, estou fazendo o meu”. Aí acho que isso ajudou muito nessa dificuldade”.</p>	<p><b>A importância de saber os interesses dos alunos</b></p>

<p><b>Prof. 4 (Ana)</b> “Então, falar com você bem a verdade, eu quebro bastante a cabeça. Muita! Às vezes eu tô em casa, eu tô assim pensando o que que eu vou fazer. E aquele aluno que não conseguiu aprender, como eu vou voltar atrás? Por que também o tempo é corrido. É pouco. E... vou te falar, eu perco muita gente. Eu vivo na sala da diretora e a diretora me ajuda, o que que eu faço com isso, o que que eu faço com aquilo. Por que a diretora... também tem muito tempo na EJA. Recorro a supervisora. E... eu procuro sempre é, pensar no aluno. Então eu acho que isso me ajuda a vencer essas dificuldades. No mais é isso mesmo, é esforço, esforço diário”.</p>	<p><b>O respeito ao aluno da EJA</b></p> <p><b>As iniciativas realizadas para manter a frequência dos alunos nas salas de aula da EJA</b></p> <p><b>Os esforços diários do docente que atua na EJA Multisseriada para manter a sua sala de aula cheia.</b></p>
<p><b>Falas dos entrevistados: Como é feito o planejamento das aulas?</b></p>	<p><b>Indicadores</b></p>
<p><b>Prof. 1 (Meire)</b> “Ah, eu planejo assim, é... todos os dias eu do o português e matemática. E as outras disciplinas, igual ciências, história e geografia, ensino religioso, aí eu deixo pra quarta e quinta. Artes...O planejamento é mensal. É, eu faço com o supervisor. Eu faço e levo pra ele olhar né.”</p>	<p><b>A prioridade das disciplinas matemática e português nos anos iniciais da EJA</b></p>
<p><b>Prof. 2 (Vera)</b> “Mais mesmo é... igual eu te falei. Por... sou eu sozinha. Eu vou e vejo as dificuldades que os alunos têm né. Dentro ali do que eu vejo que é, que são os objetivos do EJA né. Igual eu te falei que pesquiso na internet e tudo... E eu procuro é, fazer de forma que eles, seja uma coisa interessante para eles né e que vai sei lá, vai servir para... ah, como bagagem mesmo para eles né”.</p>	<p><b>A importância do apoio pedagógico aos professores que atuam na EJA Multisseriada</b></p> <p><b>A falta de apoio pedagógico aos professores</b></p> <p><b>A importância de conhecer os alunos</b></p> <p><b>A importância de saber os interesses dos alunos</b></p>
<p><b>Prof. 3 (Elisa)</b> “Olha, o planejamento das aulas primeiro a gente faz com a pedagoga, ela passa para a gente um material e tal. A gente também tem que correr muito atrás, por que a gente não tem esse material bem definido ainda né. Nem livro didático bom para isso. Principalmente na alfabetização. Aí a gente faz o planejamento a partir da diagnóstica que eu faço, que eu fiz com eles no princípio do ano. O que que eles estavam precisando. Aí eu vou trabalhando isso. Até agora eu estou trabalhando nisso. Eu só pego o que eles estão precisando mesmo. Leitura, interpretação. As quatro operações. Então aí vou muito para a alfabetização mesmo”.</p>	<p><b>A importância do apoio pedagógico aos professores que atuam na EJA Multisseriada</b></p> <p><b>A falta de materiais didáticos específicos para a EJA</b></p> <p><b>A avaliação diagnóstica na EJA</b></p> <p><b>A prioridade das disciplinas matemática e português nos anos iniciais da EJA</b></p>
<p><b>Prof. 4 (Ana)</b> “Então... Eu recebi um currículo feito pelo supervisor antigo, ano passado. E eu não agradei muito dele, porque ele me deu um conteúdo amplo, do primeiro ao quinto da EJA. Que no caso nós temos três... são três anos né, a EJA. São três períodos. Então eu não consegui acertar ali. Aí esse ano eu consegui. Fiquei um ano trabalhando em cima e eu acho que a experiência, o que eu trabalhei ano passado que eu vi que dá pra trabalhar no primeiro... O que que eu tô trabalhando agora no segundo...o que que dá pro terceiro...Então eu fiz essa separação, pegando o planejamento do 1º ao 5º ano, mais</p>	<p><b>A importância do apoio pedagógico aos professores que atuam na EJA Multisseriada</b></p> <p><b>A falta de materiais didáticos específicos para a EJA</b></p> <p><b>O trabalho solitário do professor da EJA</b></p>

<p>esse que o supervisor me deu, mais os livros didáticos que vieram pra EJA. Juntei todo esse material e consegui separar por período. Então esse ano eu tô tranquila. O que que eu vou trabalhar está tranquilo. Meu planejamento é feito semanal. Não faço diário. Eu seleciono ali em cada área de conhecimento o que que eu vou trabalhar. Sou muito sucinta. Não fico com muita coisa não e já separo página de livro, xerox. Faço tudo de uma vez. No decorrer da semana, se eu precisar eu assento, volto, replanejo. Mas muito difícil. Faço um planejamento semanal”.</p>	
<p><b>Falas dos entrevistados: Como você organiza os alunos em sala de aula?</b></p>	<p><b>Indicadores</b></p>
<p><b>Prof. 1 (Meire)</b> “Em fileiras. ”</p>	<p><b>A organização dos alunos em fileiras</b></p>
<p><b>Prof. 2 (Vera)</b> “Olha, eles é... os que tem mais dificuldade são os que estão no primeiro ano. Mas os que têm com mais dificuldade no momento são os que tem o número maior de faltas né. Que no começo do ano, fiz um trabalho assim, de... é ...insisti de mais na sílaba, na leitura com eles. E quem faltou é...ficou prejudicado né. Porque não teve esse momento né. Ai assim, os que tem muita dificuldade trago para mais perto né. Dou uma assistência mais de perto e tudo, e os colegas que já estão mais à frente eles ajudam né. É, é uma ajuda para os colegas. Mais mesmo é... o colega vai e ajuda quem tem dificuldade”.</p>	<p><b>A interação entre os alunos da EJA Multisseriada</b></p>
<p><b>Prof. 3 (Elisa)</b> Olha, na maioria das vezes é em duplas mesmo, eu pego um mais desenvolvido do que o outro, coloco em dupla, porque eles agora, eles adoram isso.</p>	<p><b>A organização dos alunos da EJA em duplas</b></p>
<p><b>Prof. 4 (Ana)</b> “Então...Eles escolhem. É de livre escolha. Eu acho engraçado que eles não são fixos, como crianças. Esse é meu lugar! Cada dia estão em um lugar. Tem um ou outro que faz questão do lugar e então o colega tem que dar licença. Mas é muito difícil. Gostaria muito de trabalhar semicírculo, mas não consigo. Eles não adaptam em dupla. É assim, só para trabalho em grupo quando eu faço. Fazer cartaz... Aí vira aquele auê. Faz e pronto. Depois cada um tá querendo sua individualidade. Então a organização é fileira, um atrás do outro”.</p>	<p><b>A organização livre dos alunos na sala de aula</b></p> <p><b>O desejo de trabalhar em semicírculo com a EJA</b></p> <p><b>A dificuldade em organizar duplas</b></p> <p><b>A organização dos alunos em fileira</b></p>

➤ **O USO DO MATERIAL DIDÁTICO EM TURMAS MULTISSERIADAS NA EJA**

<p><b>Falas dos entrevistados: Você utiliza algum material ou recurso didático para trabalhar com os alunos em sala?</b>  <b>Sim ( ) Não ( )</b>  <b>Se a resposta for SIM, que tipo de material ou recurso você utiliza (livros didáticos, jogos, alfabeto, informática, etc.)?</b></p>	<p><b>Indicadores</b></p>
<p><b>Prof. 1 (Meire)</b> “Eu utilizo o livro do EJA. Jogos, fichas com nomes, números, letras...”</p>	<p><b>O uso do livro didático na EJA</b></p>
<p><b>Prof. 2 (Vera)</b> “Livros, uso folha xerocada. Jogo, alfabeto, material concreto né. Ontem eu usei. Usei palitos, uso feijão para contagem. A gente vai inventando né. Aqui e ali”.</p>	<p><b>O uso do livro didático na EJA</b>  <b>O uso de recursos diversos para trabalhar com os alunos da EJA</b>  <b>A adaptação de atividades para a EJA</b></p>
<p><b>Prof. 3 (Elisa)</b> “Olha, eu tenho o livro didático que tinha aqui na escola. Que não foi escolha minha, mas já existia esse livro. Só que ele é muito pesado, muito além deles, mas assim, oralmente dá pra trabalhar muita coisa nele. O trabalho oral dá pra fazer. Entendeu? História, Geografia, Ciências, dá pra fazer. Mas a alfabetização mesmo é muito pouco. A EJA a gente tem que arrumar material próprio. Eu utilizo isso, jogos, eu tenho textos variados, eu trabalho todos os tipos de gêneros com eles, cada vez eu trago material, por exemplo vamos trabalhar receita, eu trago receitas. Trabalhar igual hoje estou trabalhando biografia, hoje eu trouxe um monte de biografia. Livros literários com biografia. E muitos jogos também, alfabeto móvel no princípio. Agora eles já estão olhando o alfabeto na parede mesmo. Não precisa tanto do móvel”.</p>	<p><b>O uso do livro didático na EJA</b>  <b>A falta de contextualização dos livros didáticos da EJA</b>  <b>A adaptação de atividades para a EJA</b></p>
<p><b>Prof. 4 (Ana)</b> “Sim. E toda aula tem um recurso. Matemática a gente trabalha muito com macarrão, feijão, bingo de número. Eu trabalhei ano passado ábaco, material dourado. Palito de picolé. É... jogos que eu já usei com eles é... foram bingos de número e letras. Eu gosto muito do planetário. Ano passado eu trabalhei e esse ano eu voltei. É...livro didático eles têm. O município recebeu livro didático por período. São três tipos. Um pra cada período e eu trabalho com ele. Não é fixo. Eu vou no livro dois, eu vou no livro três, e completo em um, completo no outro. E fica aquela salada de frutas. Todo mundo tem livro”.</p>	<p><b>A adaptação de atividades para a EJA</b>  <b>O uso de recursos diversos para trabalhar com os alunos da EJA</b>  <b>O uso do livro didático na EJA</b></p>
<p><b>Falas dos entrevistados: Esse material ou recurso didático, é exclusivo da EJA?</b></p>	<p><b>Indicadores</b></p>
<p><b>Prof. 1 (Meire)</b> “É...eu utilizo de outras séries. O único material exclusivo é o livro”.</p>	<p><b>A adaptação de atividades para a EJA</b>  <b>O uso do livro didático na EJA</b></p>

<p><b>Prof. 2 (Vera)</b> “Olha, igual eu te falei né. Essa é minha primeira experiência no EJA. Então assim, eu tô me adaptando né. E eu pego assim muita coisa dos meus alunos da tarde né. Eu dô aula a tarde no terceiro ano né. Tem uns livros antigos de muito tempo né. Que aí eu tiro algumas coisas né. Mas não é livro exclusivo pro EJA. Antigamente até tinha alguns, mais não vi mais né. E o livro que eu uso com eles é livro do ensino regular mesmo. Especifico do EJA não”.</p>	<p><b>A adaptação de atividades para a EJA</b></p>
<p><b>Prof. 3 (Elisa)</b> “Não, o material que eu tenho eu já tinha antes da EJA. O alfabeto, os textos. Agora, o que eu tinha, eu tive que fazer uma separação, porque eu tenho textos lá que é muito infantil e não deu pra trazer. Eu trouxe os que davam pra atender eles. E hoje eu procuro, outros textos e faço o mesmo jogo”.</p>	<p><b>A adaptação de atividades para a EJA</b></p>
<p><b>Prof. 4 (Ana)</b> <b>Resposta em consonância a pergunta anterior.</b></p>	
<p><b>Falas dos entrevistados: Como você tem acesso a esses materiais ou recursos?</b></p>	<p><b>Indicadores</b></p>
<p><b>Prof. 1 (Meire)</b> “É, são oferecidos pela escola e eu pesquiso também na internet né. Pra ajudar”.</p>	<p><b>A adaptação de atividades para a EJA</b>  <b>A falta de materiais didáticos para a EJA</b>  <b>A internet como ferramenta de pesquisa para os professores</b></p>
<p><b>Prof. 2 (Vera)</b> “Olha, o xérox eu pago né? É...tem aluno que dão uma contribuição né. Mas não são todos. E assim, a maior parte do xérox quem paga do xerox sou eu né. É... livros, são livros assim que estão sobrando na escola. Que eu pego né. E os materiais concretos eu pego né, dos materiais que eu tenho do turno da tarde e tal. E uso internet na minha casa”.</p>	<p><b>A falta de materiais didáticos para a EJA</b>  <b>A internet como ferramenta de pesquisa para os professores</b></p>
<p><b>Prof. 3 (Elisa)</b> “Não. A gente tem que buscar. Porque o material da escola, principalmente aqui, até na outra escola que eu trabalho, não tem pra EJA, tem é só pra infantil mesmo. E tem que adaptar todos”.</p>	<p><b>A falta de materiais didáticos para a EJA</b></p>
<p><b>Prof. 4 (Ana)</b> “A escola têm mas a gente tem que procurar. Ninguém vem atrás de mim e fala assim, oh, isso aqui existe. Não! Eu que futico. Fico perturbando a Diretora”.</p>	<p><b>A importância da iniciativa docente para a realização de uma prática de qualidade</b></p>

## **APÊNDICE I: A PRÁTICA DOCENTE DA PROFESSORA ANA NA EJA MULTISSERIADA**

Apresentamos de forma breve, os registros realizados durante a observação da prática da professora Ana.

### *O primeiro dia de observação*

No primeiro dia de observação, procuramos conhecer e coletar dados gerais sobre o espaço físico da escola, da sala de aula, conhecer a turma, a professora, os funcionários e a rotina da escola.

A turma da professora Ana, até o final da observação, era composta por 10 alunos frequentes, de um total de 19 alunos matriculados. Desses alunos, cinco são homens com idades entre 17 e 69 anos e cinco são mulheres, com idades entre 39 e 59 anos. Dois alunos estavam matriculados no primeiro período e oito estavam matriculados no quarto período da EJA. A aula teve início às 18 horas. Os alunos faziam um intervalo de 20 minutos para jantar e retornavam para a sala. O horário de término da aula era às 21 horas.

A sala de aula investigada não era uma sala ampla, mas comportava perfeitamente todos os alunos. As paredes eram brancas, e nelas, havia alguns cartazes confeccionados pela professora Ana como: calendário do ano de 2018, um quadro com os aniversariantes e um alfabeto para a EJA. Havia também um espaço onde a professora expunha cartazes e atividades confeccionadas pelos alunos.

Havia uma lousa branca, onde a professora escrevia utilizando pincéis de cores variadas (preto, azul, vermelho, verde). Num canto da sala, um armário contendo alguns materiais para o desenvolvimento do trabalho da professora e dos alunos, como cadernos, livros, cola, papéis, lápis, dentre outros objetos e recursos compunha a sala. Havia carteiras confortáveis, em tamanhos normais para os alunos adultos, e ainda um relógio, dois ventiladores, uma televisão com um DVD. Todos os alunos da turma possuíam uniforme da escola.

O livro didático utilizado pela turma pertencia a coleção *É bom aprender*, da Editora FTD, ofertado por meio do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA.

Cada aluno possuía um alfabeto e uma ficha com as quatro operações matemáticas plastificados. Esses materiais os acompanhavam diariamente em suas atividades escolares.

### *Segundo dia de observação*

No segundo dia de observação, a professora Ana recebeu os alunos em sala de forma alegre e espontânea. Sua primeira ação foi atualizar a data do calendário.

Ana lecionou aulas de matemática, história e português neste dia. A primeira aula foi a aula de matemática. A professora Ana entregou uma folha com operações matemáticas para um grupo de alunos.

Enquanto isso, dois alunos resolviam atividades diferentes dos demais alunos da turma. Eles procuravam em livros e revistas, a letra L. Recortavam e colavam as letras no caderno. Ana ia de carteira em carteira auxiliando e tirando dúvidas dos seus alunos. A atividade de matemática foi então corrigida no quadro e a professora solicitou a participação de todos na correção.

Finalizada a atividade de matemática, os alunos pegaram o livro didático. A orientação foi abrir o livro na página 229. O conteúdo trabalhado foi história. Na página 229, havia um pequeno texto e a professora solicitou a leitura silenciosa desse conteúdo. Finalizada a leitura, a professora iniciou um diálogo com os alunos sobre o que eles leram. O conteúdo presente no livro falava sobre o início da atividade do plantio e colheita do café no Brasil. Os alunos então iniciaram, juntamente com a professora um longo e interessante diálogo sobre o que ocorre nos dias de hoje e o que ocorria há anos atrás em relação as condições trabalhistas.

Os alunos vão para o intervalo.

Na volta do intervalo, a professora informou a turma que o dia que se comemora o dia da poesia está próximo. Ela apresentou a turma então a poesia *Leilão de Jardim*, de Cecília Meireles. Enquanto isso, os outros dois alunos, começaram a resolver operações matemáticas no caderno.

Ana entregou uma folha impressa com a poesia para que os alunos realizassem a sua leitura. Juntamente com a poesia, havia algumas questões para a interpretação do seu conteúdo. A leitura da poesia foi realizada em voz alta por todos e a professora ao mesmo tempo, foi mostrando para os alunos a importância das entonações de acordo com a pontuação apresentada no texto.

Durante a realização das atividades de interpretação da poesia, Ana perguntou aos alunos o que significava a palavra leilão. Alguns alunos deram o seu palpite e a professora pediu então para que um aluno procurasse o significado da palavra no dicionário. Ana se dirigiu até o aluno e o ajudou a encontrar a palavra. A professora então pediu para o aluno ler o que estava escrito no dicionário. O aluno realizou a leitura em voz alta para a turma. O horário de término da aula já havia se aproximado. Então a professora Ana encerra sua aula, despede e agradece os alunos, avisando que amanhã dariam continuidade a atividade da poesia.

### *Terceiro dia de observação*

No terceiro dia de observação, a professora Ana lecionou aulas de Português, Ciências e Matemática. Ana deu continuidade à atividade da poesia, entregue na aula anterior, explorando o texto impresso na folha. Ela perguntou os alunos o que são versos e estrofes e utiliza o quadro para demonstrar. Em seguida, pediu os alunos para localizarem o número de estrofes, número de versos contidos na poesia. Uma estrofe foi selecionada pela professora e juntos, contabilizaram o número de versos e o número de palavras.

Na aula de ciências, Ana apresentou aos alunos um Planetário Escolar. Os alunos se levantaram dos lugares e se dirigiram ao planetário. Eles conversaram sobre o que já haviam aprendido na última aula de ciências e iniciaram outros diálogos, sobre os planetas, sobre o sol, sobre a lua, as estrelas, o planeta terra, o dia e a noite, as estações do ano. A professora o tempo realizava perguntas acerca do que estavam dialogando. Para finalizar a atividade, eles voltaram para a carteira e realizaram uma atividade de folha, escrevendo o nome dos planetas presentes no planetário.

Após o intervalo, deram início a aula de matemática, desenvolvendo operações de multiplicação. Ana pediu para os alunos guardarem todos os materiais e disse: Agora vamos

brincar! Com ajuda dos alunos, ela encheu 11 balões. Em seguida, explicou aos alunos o objetivo da brincadeira. E explicou para que serve a multiplicação. Mostrou aos alunos que para chegarmos a multiplicação, podemos usar a adição.

Ana entregou a cada aluno alguns palitos de picolé. Dentro de cada balão, havia uma operação matemática. Para os alunos que ainda apresentavam dificuldade em operações matemáticas, Ana selecionou alguns balões com operações de adição. Para o restante da turma, a professora colocou operações de multiplicação.

Ana dividiu a turma em duas equipes, dois grupos. Cada membro da equipe levantava, estourava o balão e resolvia a operação no quadro. Ao final da brincadeira, as duas equipes empataram e os alunos adoraram participar. A aula chegou ao final. Os alunos se despediram e despediram da professora.

#### *Quarto dia de observação*

No quarto dia de observação, a professora Ana lecionou conteúdos de história e matemática. Na aula de história, a professora entregou para os alunos um texto (reportagem) sobre o trabalho escravo em tempos atuais. A partir desse texto, a professora falou para os alunos que o texto foi retirado de um meio de comunicação. E pergunta aos alunos quais são os meios de comunicação existentes. Em seguida, pediu para localizarem o título do texto. Qual é o título do texto? Após a leitura e interpretação do texto realizada de forma coletiva, havia questões a serem respondidas sobre o conteúdo trabalhado.

A atividade de matemática abordou operações de adição e subtração. A professora Ana escreveu no quadro algumas operações matemáticas e pediu para os alunos registrarem no caderno. Os recursos utilizados foram folhetos de supermercado. Ana estabeleceu um tempo para os alunos copiarem do quadro e resolverem as operações. Em seguida, chama a atenção de todos para que juntos, realizassem a correção da atividade. Ana chama a atenção dos alunos para participarem com atenção e para resolverem com ela as operações. Os alunos então realizam as correções necessárias e assim, é finalizado mais um dia de observação.

### *Quinto dia de observação*

Este dia foi dedicado a mais uma coleta de dados sobre o funcionamento da EJA na instituição. Analisamos o Regimento Escolar e o Plano Curricular para a EJA (ANEXO G). O Plano Político Pedagógico estava desatualizado, em fase de reelaboração, e não foi cedido pela instituição.

De acordo com o Regimento Escolar, constatamos que a modalidade funciona na instituição desde o ano de 2003. O Artigo nº 86 do Regimento Escolar define a estruturação do Ensino ofertado na instituição, pontuando o funcionamento da EJA com oferta para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Artigo nº 87 do Regime Escolar fala sobre a oferta da EJA de forma presencial. Dispõe que a organização da modalidade é ofertada em dois períodos/ dois anos, organizados em quatro semestres.

O Plano Curricular analisado refere-se ao ano de 2018 e tem como referência a Base Nacional Curricular e a Resolução SEE nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016. De acordo com o documento, a EJA ofertada no município é de caráter presencial, e tem duração de dois anos. O curso é organizado em quatro períodos (1º, 2º, 3º e 4º). Cada período possui 100 dias letivos.

Nesse Plano, é possível identificar a Parte Diversificada. A Parte Diversificada se refere a conteúdos interdisciplinares que deverão ser trabalhados na modalidade, envolvendo questões sobre a Diversidade, Inclusão e Formação dos alunos para a cidadania. Esses conteúdos interdisciplinares devem ser desenvolvidos por meio de projetos, e devem estar sempre relacionados a realidade da comunidade escolar.

### *Sexto dia de Observação*

A professora Ana lecionou aulas de matemática e português neste dia. Enquanto a turma realizava atividades de leitura e interpretação sobre a reportagem apresentada no livro didático, dois alunos realizavam outra atividade, utilizando um caça-palavras.

Na aula de matemática, a professora Ana entregou uma folha com questões/operações matemáticas impressas para que os alunos resolvessem. Enquanto isso, ela se dirigiu aos dois alunos e trabalhou a leitura de textos pequenos, com palavras simples.

Ao encerrar a aula, a professora reforçou a lição de casa, apresentada no dia anterior, para a próxima aula.

### *Sétimo dia de Observação*

A professora Ana passou para os alunos uma lição de casa. E essa lição foi apresentada nesta aula. Cada aluno ficou encarregado de pesquisar seja em livros, manuais, na internet ou em outros meios, informações sobre plantas medicinais.

A professora selecionou os nomes de algumas plantas e, para cada aluno, ela entregou um papelzinho contendo o nome de uma planta. Além da pesquisa, o aluno deveria trazer, se possível, um exemplar para mostrar aos colegas. Esta atividade foi avaliada em 10 pontos.

Após a explanação, Ana deu início a aula, explicando por que a turma está pesquisando e estudando as plantas medicinais. Ela disse aos alunos que eles não precisavam ficar com vergonha para apresentar, pois todos ali estavam compartilhando os seus conhecimentos e o que pesquisaram. As plantas pesquisadas foram a Babosa, Espinheira Santa, Calêndola, Alecrim, Alho, Erva de São João, Camomila, Picão e Funcho. Durante cada apresentação, os alunos conversavam, interagiam a todo momento, compartilhando todos os conhecimentos que possuíam sobre aquela planta.

Ao final das apresentações, a professora explicou por que escolheu essas plantas. Segundo ela, todas as plantas pesquisadas foram selecionadas pela Anvisa e estão de fato comprovados os seus benefícios à saúde humana. Em seguida, Ana fez uma discussão com os alunos sobre a importância do conhecimento popular e os alunos começaram a conversar sobre esses conhecimentos, que são passados de pai para filho, de geração para geração.

Hora do chá! Depois de conversarem muito sobre as plantas medicinais, a turma saiu da sala para degustar um delicioso chá de Funcho. No refeitório, eles continuaram conversando sobre o que haviam aprendido em sala de aula.

Imagem 1 – Degustação do chá de Funcho



Fonte: Registro elaborado pela autora, com a devida autorização dos sujeitos envolvidos na atividade.

Ao terminarem o chá, a turma foi para a biblioteca para terminar de assistir ao filme Rio 2. O filme inicialmente foi passado em um projetor com direito a seção de pipoca e refrigerante. Ana reforçou junto a turma porque estavam assistindo o filme e fez algumas perguntas para os alunos sobre o que já haviam assistido.

Em uma atividade do livro dos alunos havia um estudo sobre os animais em extinção no Brasil. A ararinha azul estava nesta lista e o filme Rio 2 retrata a história de duas ararinhas azuis em meio a muitas aventuras. Portanto, a escolha do filme pela professora. Ao final do filme, juntos, alunos e professor conversaram sobre o que assistiram.

Apesar de ser um filme voltado para o público infantil, os alunos aceitaram positivamente a proposta e além de conhecerem mais sobre os animais em extinção e discutirem outras questões que o filme traz, eles se divertiram com as cenas.

Ao retornarem do horário do lanche, a próxima aula foi aula de matemática. Os alunos então começaram a trabalhar com folhetos de supermercado. A professora escreveu no

quadro dois valores: R\$5,00 e R\$8,00. Pediu para que eles recortassem no folheto produtos que eles conseguiriam comprar com esses valores. Muitas dúvidas surgiram com essa atividade, mas a professora Ana procurava atender cada aluno individualmente, com tranquilidade e atenção. Num dos questionamentos, um aluno pergunta se poderia sobrar dinheiro depois que ele fizesse a compra. Ana respondeu que sim. Mas o aluno deveria ficar atento e deveria verificar se realmente deu para efetuar a compra. A professora então dá como exemplo a compra de um hambúrguer na cidade. Se comprarmos um hambúrguer de oito reais, e entregarmos ao senhor uma nota de dez reais, quanto o senhor retornará de troco?

A última atividade foi passada no quadro, em letra maiúscula. A professora pede para calcularem o valor que se pede, de acordo com os preços apresentados no folheto de supermercado. Exemplo: calcule o preço de quatro pacotes de pipoca. Uma aluna mostrou dificuldades em realizar as operações desta atividade. A professora então chamou a aluna para perto de sua mesa e juntas, elas resolvem as questões propostas.

#### *Oitavo dia de Observação*

A primeira atividade do dia é de matemática. A professora passou no quadro alguns probleminhas onde os alunos deveriam interpretá-los e respondê-los no caderno. Enquanto isso, dois alunos resolviam operações de matemática simples, envolvendo adição e subtração.

Ana chamou um aluno para ir até o quadro e resolver um dos problemas. “Comprei um pacote de feijão Big Brasil e um pacote de arroz Fino Gosto. Quanto vou gastar no supermercado? Enquanto o aluno resolve, ela o auxiliava. Ao final, Ana resolveu o problema com todos os alunos.

O último probleminha era: “Tenho 50 reais e quero gastar 30 com produtos de higiene. O que posso comprar de acordo com os produtos apresentados no folheto? Ana chamou um aluno para ir até a frente e resolver o problema com a ajuda dos demais colegas. Pediu para que todos observassem o folheto e juntos, identificassem os produtos de higiene. Os alunos apresentaram uma relação de produtos e deram início a operação de soma.

Ana perguntou: Será que conseguimos gastar 30 reais? Alguns apostaram que sim. Outros apostaram que não. O aluno então começou a realização da operação. A operação deu trinta e sete reais e vinte e quatro centavos. Ana perguntou: “Passou ou não passou o valor de 30 reais? A turma respondeu que sim, que passou o valor em sete reais e vinte e quatro centavos.

A professora então perguntou quais produtos ela poderia retirar para chegar ao valor de 30 reais. Escolheram dois produtos e realizaram a operação de subtração. Chegaram ao valor de vinte e nove reais e setenta e sete centavos. Ana então perguntou: Se eu posso gastar 30 reais, mas gastei vinte e nove reais e setenta e sete centavos, eu ainda tenho troco? Quanto eu tenho de troco? Juntos, os alunos realizaram a operação e chegaram ao resultado final.

Ao final da aula, uma aluna que havia faltado a apresentação dos trabalhos sobre as plantas medicinais, apresentou a sua pesquisa. Diante da pesquisa realizada pela aluna, surgiram muitas dúvidas e questões entre os alunos sobre hemorroidas, varizes, câncer, câncer de próstata. A professora Ana então prometeu dar continuidade a esse assunto na próxima aula.

Atividade para Casa: pesquisar e comparar preços de dois produtos em dois supermercados da cidade e trazer para a escola a relação dos preços.

#### *Nono dia de observação*

Por iniciativa da professora Ana, uma pessoa especialista foi convidada e aceitou ir até a escola para falar sobre os assuntos que surgiram na última aula, sobre a saúde e os cuidados com o corpo. Primeiramente houve a apresentação de um banner com o corpo humano.

O primeiro assunto abordado foi o câncer de mama. Conversaram muito sobre o câncer de mama, sobre o outubro rosa. O segundo assunto foi o câncer de próstata e o novembro azul. A conversa sobre o câncer de próstata gerou inquietação em alguns homens e a professora Ana descobriu que três dos seus alunos adultos, com idade avançada, nunca haviam realizado o exame de próstata. Este primeiro momento da aula foi muito importante.

Foram diálogos que promoveram incentivo e conhecimento na turma sobre doenças e cuidados com a saúde.

A segunda atividade foi a interpretação do filme Rio 2. A professora entregou aos alunos uma folha com algumas questões sobre o filme. Assim que todos terminaram de responder as questões, Ana chamou todos para que pudessem ler e compartilhar suas respostas.

Ana entregou na última aula um para casa aos alunos e então, solicitou a eles o que cada um pesquisou. Ana recolheu a pesquisa realizada por um aluno e levou até o quadro para a turma resolver. O café, da mesma marca, apresentou dois preços diferentes. Os alunos então deveriam calcular a diferença de preço de um produto para o outro, apontando qual é o produto mais caro e qual é o produto mais barato. Ana encerra mais uma aula. Agradece os alunos pela participação e despede dos mesmos.

#### *Décimo dia de observação*

Neste dia foi aniversário do Sr. José. Todos os alunos cantaram parabéns para o colega e o abraçaram.

A primeira aula foi aula de história. O tema da aula foi “A política brasileira e as eleições de 2018”. A professora Ana iniciou a aula revendo com os alunos a história do Brasil desde a época da colonização. Ana fez perguntas aos alunos sobre a escravidão, sobre os reinados e sobre a independência do Brasil diante do domínio de Portugal. Finalizado este diálogo, Ana então começou a falar do sistema político atual brasileiro, que é composto por um presidente, por deputados, senadores, governadores, prefeitos, vereadores.

Os alunos passaram a estudar as funções de cada cargo público citado acima. Primeiramente, começaram a estudar sobre o presidente do Brasil. Falaram sobre impeachment e em seguida a professora entregou para cada aluno, uma folha impressa contendo o nome e a proposta política de cada candidato a presidência do Brasil na eleição de 2018.

Ana explicou para a turma que a educação é a melhor arma que nós temos para conhecer e estarmos sempre informados sobre tudo o que acontece a nossa volta. A última

atividade foi atividade de matemática, contendo operações de soma e multiplicação. Ana foi de carteira em carteira dando auxílio a cada aluno, mostrando onde o aluno errou, fazendo ele pensar sobre o resultado correto e o erro. Finalizado mais um dia de observação.

#### *Décimo primeiro dia*

Na primeira aula foi realizada uma revisão do que a turma aprendeu e conversou na aula passada. Ana dividiu então os alunos em duplas e cada dupla ficou responsável por ler e apresentar o fato histórico selecionado. A turma então montou uma linha do tempo com o tema: “A evolução do direito ao voto”. Nessa linha do tempo, Ana selecionou os principais acontecimentos na história.

Durante a atividade, o sr. João contou como era a sua vida antigamente e Regina contou como o voto era realizado antes das urnas eletrônicas. Os alunos conversaram muito sobre as eleições de 2018 e as eleições passadas.

Depois do lanche, os alunos se mantiveram em duplas e deram continuidade as atividades de matemática da aula passada, envolvendo operações de soma e multiplicação. O Sr. José terminou antes de todos a atividade e Ana entregou a ele outra atividade, contendo probleminhas matemáticas para ler, interpretar e resolver. Ana estabeleceu um tempo para os alunos resolverem as atividades. Assim que todos terminaram, ela chama a atenção dos mesmos para o quadro e juntos, resolvem as operações. Ana encerra mais uma aula. Pede para os alunos trazerem para a próxima aula o título de eleitor e se despede.

#### *Décimo segundo dia*

Neste dia, a aula iniciou com alguns alunos apresentando o título de eleitor. A professora Ana explica qual é a função e a importância do título para sua turma. Em seguida, cada aluno recebeu um papelzinho contendo a função política de cada cargo concorrido na eleição de 2018 (presidente, deputado, senador, governador). Após a leitura, Ana iniciou o diálogo com a turma perguntando a eles qual é o cargo mais importante de todos esses

apresentados. Os alunos responderam que é o cargo da presidência. Um aluno realizou a leitura das atribuições cabíveis ao cargo de presidência da república.

Questões como: Qual é a função do presidente? Qual o cargo vem abaixo do cargo de presidência? E em constate diálogo, os alunos se envolveram na aula, refletindo, apresentando dúvidas e questões à professora Ana. A turma então conversou sobre os demais cargos. Finalizado o diálogo, a professora apresentou a eles a imagem da urna eletrônica no site do Tribunal Superior Eleitoral<sup>8</sup> para que juntos, depois do intervalo, fizessem a simulação dos votos.

Ana explicou aos alunos o que era necessário para levar no dia da votação, quais documentos por exemplo. A professora falou com os alunos que não precisavam ter pressa para votar e que era necessário manterem a atenção. Deu a dica de levarem uma colinha para não esquecerem o número dos seus candidatos.

Após o intervalo, os alunos retornaram para a sala e conversaram sobre os candidatos à presidência. Os alunos levaram os textos para casa para prepararem a leitura dos mesmos, e nesta aula, apresentaram o que cada um leu para a turma.

Antes de simularem os votos na urna do site do Tribunal Superior Eleitoral, Ana levou para a sala uma urna impressa e colou no quadro. A primeira simulação foi realizada entre os alunos. Os alunos se tornaram candidatos. Inicialmente, Ana explicou a função de cada botão da urna eletrônica. Em seguida, escreveu o nome dos cargos no quadro, escreveu a quantidade de números que deveriam ser preenchidos para cada cargo. Depois escolheu alguns alunos para representarem cada cargo. Começaram então a simulação dos votos com o nome dos alunos. Em seguida, a professora Ana explicou as funções dos votos em branco e dos votos nulos e mostrou aos alunos como realizar esses tipos de votos.

---

<sup>8</sup> Acesso em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/simulador-de-votacao-na-urna-eletronica>

Imagem 2 – Simulação de votos na urna eletrônica impressa em papel



Fonte: Registro elaborado pela autora, com a devida autorização dos sujeitos envolvidos na atividade.

Imagem 3 – Simulação de votos na urna eletrônica pela internet



Fonte: Registro elaborado pela autora, com a devida autorização dos sujeitos envolvidos na atividade.

Ao final da aula, Ana então fez algumas perguntas para reverem o que foi ensinado e pediu embalagens vazias de produtos para montarem um Mercadinho.

### *Décimo terceiro dia*

Neste dia foi aniversário da aluna Regina. Os alunos cantaram parabéns e abraçaram a colega. A primeira aula foi de Geografia. A professora Ana entregou o livro didático e pediu aos alunos que abrissem na página 313. Dois alunos que possuem dificuldade de leitura, assentaram juntos, a pedido da professora, para que juntos pudessem ajudar um ao outro.

Os alunos estão estudando o mapa do Brasil e as suas regiões. Ana lembrou os alunos o que estudaram na última aula de geografia. Em seguida, perguntou aos alunos sobre as regiões do Brasil e em qual região está localizado o nosso estado mineiro. O livro didático traz imagens que representam as regiões brasileiras e a professora pediu para que os alunos as observassem. A turma começou a estudar a Região Sudeste. Uma das imagens presentes no livro era do minério de ferro. Ana então perguntou aos alunos quais empresas de extração de minério atuavam na cidade em que moravam.

Ana explicou para os alunos que eles moram em uma cidade, um município, que pertence ao estado de Minas Gerais e este estado está localizado na Região Sudeste do Brasil. O Brasil é um país, explicou Ana. Ela desenhou no quadro um mapa da região sudeste e mostrou para os alunos quais são os estados que compõem essa Região. Em seguida, perguntou quais são as capitais desses estados.

No Mapa do Brasil Ana explicou o que são as bolinhas pretas e os demais desenhos apresentados nesse mapa. Falou que esses desenhos representam os recursos minerais que podem ser encontrados na região sudeste, como o ouro, diamante, cobre, minério de ferro, manganês, dentre outros. Nas palavras da professora, a Região Sudeste é uma Região rica de recursos minerais.

Ana pediu aos alunos então que localizassem no mapa a legenda que representava o ouro. Em seguida perguntou qual estado da Região Sudeste apresenta mais essa legenda. Os

alunos responderam que é o estado de Minas Gerais. Ana perguntou aos alunos por que a Região Sudeste é a região brasileira que possui a maior população do país. Um aluno, o Sr. José respondeu que é a Região que oferece mais emprego e mais oportunidade.

O sr. José veio do Nordeste para São Paulo em busca de emprego e de São Paulo, veio para Minas Gerais. Ele então começou a contar a sua trajetória de vida para os colegas. Ao final de sua fala, Ana mostrou para a turma como a história de vida do sr. José é bonita e importante para que os alunos entendam o que eles estão estudando.

Ana encerrou as atividades da Região Sudeste para dar continuidade na próxima aula. A última atividade da turma foi matemática. Ana passou um problema no quadro usando as embalagens que os alunos trouxeram para a escola. Ela perguntou aos alunos quais os preços, quanto eles achavam que valiam esses produtos e colocou esses valores em cada produto.

Os alunos copiaram as questões no quadro enquanto um aluno aguardava sua atividade diferenciada, de português, envolvendo leitura e interpretação. Os alunos resolveram os problemas e a professora Ana, foi até o quadro resolvê-los com a turma.

#### *Décimo Quarto dia*

Neste dia, a professora Ana realizou com os alunos o dia do Mercadinho. Ana reuniu os alunos do lado de fora da sala, no refeitório da escola para a realização da atividade. A turma elegeu um aluno para ser o dono do supermercado, atuando como o caixa. A professora expôs todos os produtos em uma mesa e em todos eles havia um preço. O dinheiro foi então distribuído pela turma para que cada aluno pudesse realizar a sua compra.

Imagem 4 – Dinheiro usado pelos alunos na atividade do Mercadinho



Fonte: Registro elaborado pela autora.

Um aluno foi até a bancada, selecionou os produtos que ele queria levar. O aluno que estava no caixa realizou então a soma dos valores dos produtos e apresentou o resultado ao aluno que comprou. O aluno gastou quarenta reais e oitenta centavos. A professora então perguntou ao aluno quanto ele daria para o colega que está no caixa para pagar os seus produtos. O aluno respondeu que daria uma nota de cinquenta reais.

Ana então pediu para que o caixa e toda a turma resolvessem esta operação. O caixa então deu ao aluno o seu devido troco. E assim, a professora fez um rodízio entre os alunos, determinando quem seria o caixa, quem seria o consumidor, dando a turma a missão de ajudar o caixa na resolução das operações. No decorrer da atividade, Ana a todo momento ia elaborando perguntas e desafios para os alunos.

Imagem 5 – O Mercadinho



Fonte: Registro elaborado pela autora, com a devida autorização dos sujeitos envolvidos na atividade.

#### *Décimo quinto dia*

Neste dia, a professora levou os alunos para participarem de uma assembleia na Câmara de Vereadores da cidade, pois uma das pautas da reunião era sobre a escola onde os alunos estudavam. Muitos alunos não tinham ido até a Câmara da cidade e nem participado dessas assembleias. Estavam presentes na assembleia pessoas da comunidade, a Secretária de Educação, a Diretora da Escola, a professora e os alunos.

Imagem 6 – Assembleia na Câmara Municipal



Fonte: Registro elaborado pela autora.

Assim que voltaram da assembleia, os alunos fizeram um lanche e conversaram sobre a ida à Câmara e a participação na assembleia. A professora Ana falou para eles da importância das assembleias na Câmara para o município e, principalmente para a população. Retomou a aula anterior e falou sobre a importância que tem o voto de cada cidadão, ao eleger um prefeito e um vereador para a sua cidade. Falou sobre a importância da educação, a importância dos alunos frequentarem a escola, estudando, buscando cada vez mais conhecimentos. E agradeceu os alunos por terem ido e participado da assembleia.