



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

**MARÍLIA MOREIRA CASTRO**

**O ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E  
IDOSOS- EJA(I): DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO EM  
AÇÃO**

**CRUZ DAS ALMAS – BA  
2021**

**MARÍLIA MOREIRA CASTRO**

**O ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E  
IDOSOS- EJA(I): DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO EM  
AÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado ao componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso I, do Curso de Licenciatura em Biologia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

**Orientadora:** Professora Dra. Tatiana Polliana Pinto de Lima

CRUZ DAS ALMAS – BA  
2021

**MARÍLIA MOREIRA CASTRO****O ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS-  
EJA(I): DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO EM AÇÃO**

Aprovado pelos membros da banca examinadora e aceito por esta Instituição de Ensino Superior como Trabalho de Conclusão de Curso, em nível de Graduação, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

Aprovado em 20 de setembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tatiana Polliana Pinto de Lima  
Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT/UFRB  
Orientadora

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Neilton da Silva  
Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB/UFRB  
Membro da Banca

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Alexandre Américo Almassy Júnior  
Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB/UFRB  
Membro da Banca

---

Emitido em 20/09/2021

**DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº Folha de Rosto/2021 - COLINTART (11.01.56.16)**  
**(Nº do Documento: 9)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 22/09/2021 09:37 )*  
ALEXANDRE AMERICO ALMASSY JUNIOR  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
1475511

*(Assinado digitalmente em 22/09/2021 21:09 )*  
NEILTON DA SILVA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
1567525

*(Assinado digitalmente em 21/09/2021 22:07 )*  
TATIANA POLLIANA PINTO DE LIMA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
1717557

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sistemas.ufrb.edu.br/documentos/> informando seu número: **9**, ano: **2021**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **21/09/2021** e o código de verificação: **5bdf03d1ae**

Dedico este trabalho ao meu esposo Rafa, minha filha Mel e minha irmã Manu, meus amores, meus motivadores, que me apoiaram e me abraçaram nos momentos mais difíceis de todo esse percurso. Sem eles eu não teria chegado até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão:

À Deus, por ter me sustentado, me fortalecido e me guiado durante todo o meu processo de formação. Sem a Tua permissão, o Teu amor e a Tua graça nada disso seria possível.

A minha orientadora Dr. Tatiana Lima, pela dedicação, exemplo, amizade, por toda disponibilidade e orientações. Por ter sido como uma mãe pra mim, com toda sua preocupação e cuidado comigo e minha família, pela sua doçura que tornou tudo tão leve, pela força e luz própria que inspirou e encorajou a chegar até aqui. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos comigo e por encantar a todos ao ensinar! Palavras não seriam suficientes para expressar a minha gratidão e admiração. Muito, muito obrigada!

Aos meus pais, pela dedicação e amor de uma vida inteira, por sonhar os meus sonhos comigo, por toda luta diária para que nada me faltasse, e pela garantia a todos nós filhos, do bem mais precioso que existe nessa vida: o amor. Obrigada por não desistirem de mim, mesmo quando eu pensei em desistir. Estejam certos de que essa vitória é nossa!

Ao meu esposo Rafael, por ser amor em meio ao caos, por ser meu porto seguro. Obrigada por cada incentivo bem, sempre me dizendo que isso era pouco pra mim, que eu ia dar conta e que eu escrevia muito bem. Obrigada por cada carinho a cada choro de desespero, por todo suporte para otimizar o meu tempo, mesmo com um tempo mais restrito que o meu e por compreender minhas ausências durante todo esse processo. Quem tem um companheiro como você tem sobretudo um amor amigo. Sou grata por ter você em minha vida, e te amo muito!

A Melissa, minha filha, o grande amor da minha vida, por simplesmente existir e com isso me fortalecer. Por seu amor, seu carinho demonstrado a cada beijo, a cada “Eu te amo mãe” que me deu coragem e forças para prosseguir. Minha vida é bem melhor com você meu amor.

A tia Vane, minha segunda mãe, se hoje estou me tornando professora de Biologia foi graças a ela que sempre acreditou na minha capacidade. Seus conselhos, sua ajuda e palavras de amor me fizeram confiar em mim e ir atrás dos meus sonhos. Sou eternamente grata por tudo tia, não quero nem imaginar como teria sido tudo tão difícil sem sua presença e preocupação, nunca vi ninguém dar tanto pelos outros como a senhora. Tu tens todo o meu amor, minha admiração e minha gratidão... Obrigada por não desistir dessa sobrinha tão imperfeita e cheia de falhas. Eu te amo!

A minha irmã Emanuele, por sempre me ajudar tanto, por cuidar de Mel sempre que eu precisei, por me socorrer nos momentos de desespero, e por acreditar tanto no meu potencial. Nunca vi uma pessoa me colocar tão pra cima como ela! Você é a melhor imã que eu poderia ter. Aos meus irmãos Felipe, Ueslei, Lívia e Daniel por tudo que vocês representam na minha vida. Lipe obrigada pelas vezes que pôde me ajudar, você é minha inspiração, a pessoa mais inteligente que já conheci. Lívia, sempre prestativa, sempre me ajudou em tudo que eu precisava...Eu amo vocês demais!

Às minhas amigas Jaene, Monique e Micaely por, além de me incentivarem e me colocarem no topo, sempre me reforçarem do quanto eu era competente, inteligente, etc., e de como eu chegaria longe, vocês são pra toda vida!

Agradeço a Dona Romilda, minha sogra, que me ajudou bastante com Mel durante esse percurso. E a todas as outras pessoas e amigos que se colocaram à disposição pra me ajudar, que torceram e oraram por mim: Priscila, Ingredi, Joice, Jaqueline, Creusa, Daiane (minha madrastra) e Suelen. Minha gratidão também as minhas primas Mel e Lari que me ajudaram e me incentivaram desde os vestibulares da vida.

Aos irmãos da Igreja Adventista do Sétimo Dia do Miradouro por todas as orações e vibrações positivas.

Ao PET Conexões de saberes Socioambientais por todo o aprendizado. É impossível colocar em palavras a quantidade de conhecimento que adquiri nesse grupo. Agradeço ao meu tutor Dr. Alexandre Almassy por todo apoio e suporte durante o período que passei ali, me senti abraçada por ele em todos os momentos e aprendi muito com seu jeito organizado, empenhado e dedicado de ser. Em especial gostaria de agradecer a duas pessoas maravilhosas que encontrei no PET, Patrícia e Bia. Nos aproximamos quando fomos palestrar na Semana de Integração da Licenciatura em Biologia e não nos afastamos mais. Nosso capricho, zelo e solicitude para cumprir as atividades do PET nos uniu e se transformou em uma amizade tão sincera e tão sólida que por mim não acabará jamais. Obrigada por todo apoio minhas meninas, não dá pra mensurar toda ajuda que recebi de vocês, nem o tamanho da minha gratidão e amor.

Aos meus colegas da UFRB, do PIBID e Residência Pedagógica, que durante o curso, dividiram comigo angústias, correrias, pressões e sobre tudo, aprendizados. Em especial as Graciela, Kelly, Rita e Fernanda que foram muito acolhedoras e amigas nesse percurso. Gostaria de agradecer especialmente, a Hannah, com sua bondade e carisma, dividiu as angústias e lutas comigo, me aconselhando e ajudando. Uma amiga para qualquer hora. Obrigada! A Regy, que com todo o seu carinho, também dividiu comigo momentos maravilhosos tanto na UFRB quanto no estágio que realizamos juntos na EMBRAPA e a Ana Lúcia, minha dupla nesses últimos semestres, por todo suporte, ajuda e por torcer por mim. Sem ela tudo teria sido bem mais difícil. Sem dúvidas, presentes de Deus.

À professora Érica, minha supervisora da Residência Pedagógica, por ser esse ser humano tão acolhedor, tão inspirador, tão incrível. Obrigada por me receber e me tratar de forma tão carinhosa. Através de suas práticas você contribui muito para a minha formação profissional e pessoal. Sou muito grata por tudo!

Aos professores do Estágio Supervisionado, Samuel, Lourivaldo, Gil e Saul, por me orientarem e possibilitarem adquirir com eles e suas respectivas turmas tantos aprendizados.

Aos professores e professoras participantes da pesquisa, graças à colaboração de vocês foi possível desenvolvê-la com êxito. Agradeço cada informação valiosa para a conclusão desse trabalho.

Gostaria de agradecer aos professores da Licenciatura em Biologia por dividirem seus conhecimentos comigo, me fazendo uma profissional preparada. Especialmente aos professores Neilton, Luíza, Rosilda e Rosana Almassy. Exemplo de educadores pra mim. Agradeço pelo acolhimento, conselhos e por serem professores verdadeiramente humanos. Aprendi a admirar e me inspirar em cada um de vocês.

Por fim, a todos que torceram por mim e contribuíram de alguma forma para que eu chegasse até aqui, muito obrigada!



*“Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste”.*

*Paulo Freire*

CASTRO, Marília Moreira. **O ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS- EJA(I): DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO EM AÇÃO.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas – BA, 2021 (Trabalho de Conclusão de Curso). Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr. Tatiana Polliana Pinto de Lima.

## RESUMO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos EJA(I), é uma modalidade da Educação Básica, destinada àqueles que não tiveram acesso ou não conseguiram dar continuidade aos estudos na idade considerada regular e que apresentam em seu histórico a exclusão social, causada pelo desemprego, os baixos salários e as condições precárias de vida, condições reforçadas pelo problema do analfabetismo. Para além dessas percepções, é importante destacar, que no decorrer dos anos, a diversidade do público da EJA(I) vêm se ampliando, e essa modalidade que era constituída em sua maioria por adultos, passou a atender conjuntamente os idosos e um público cada vez mais jovem. Diante deste contexto, esse estudo buscou analisar a proposta curricular da EJA(I) para o ensino de Biologia nas Unidades Escolares Estaduais dos municípios de Cruz das Almas-BA, Governador Mangabeira-BA e Sapeaçu-BA. Para tanto, assumiu-se a abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório como as lentes mais adequadas à compreensão do objeto de estudo, utilizando-se da análise documental e dos questionários como instrumentos de coleta de dados, aplicados junto a quatro professores que lecionam a disciplina de Biologia em turmas da EJA(I) no 3º Tempo formativo (Ensino médio) dos municípios do Recôncavo Baiano anteriormente citados. A interpretação dos dados foi feita com base na análise categorial, subsidiada pelo referencial teórico. Os resultados da pesquisa indicaram que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA não apresentam nenhuma proposta curricular para o Ensino de Biologia na EJA(I), enquanto a Política da EJA(I) do Estado da Bahia apresenta um organizador curricular para essa disciplina. Em relação a organização dos conteúdos, eles encontram-se organizados por áreas de conhecimento para reforçar a ideia de que o ensino deve ocorrer de forma interdisciplinar e as ofertas de Ensino através de Eixos Temáticos e Temas Geradores, com o intuito promover o diálogo entre as histórias de vida dos estudantes e o trabalho. Foi unânime, o fato de os conteúdos selecionados pelos professores atenderem às particularidades dos estudantes da EJA(I). Em relação a implementação do currículo, constatou-se, que mesmo os professores não seguindo integralmente o currículo prescrito em suas práticas, atendem a algumas de suas principais exigências, mesmo que involuntariamente. Por fim, infere-se que os saberes trabalhados na EJA(I) devem coadunar com a vida desses estudantes, devendo tanto os documentos curriculares, quanto os educadores se adequarem às suas especificidades.

Palavras chaves: Formação de professores. Planejamento pedagógico. Práticas docentes.

CASTRO, Marília Moreira. **THE TEACHING OF BIOLOGY IN THE EDUCATION OF YOUTH, ADULTS AND ELDERLY - EJA(I): FROM THE PRESCRIBED CURRICULUM TO THE CURRICULUM IN ACTION.** Federal University of Reconcavo of Bahia, Cruz das Almas – BA, 2021(Degree Project). Advisor: Prof<sup>ª</sup> Dr. Tatiana Polliana Pinto de Lima.

## **ABSTRACT**

The Youth, Adult and Elderly Education (known in Brazil by the Portuguese acronym, EJA(I)), it is a modality of Basic Education, for those who did not have access or were unable to continue their studies at the age considered regular and that present in their history social exclusion, caused by unemployment, low wages and precarious living conditions, conditions reinforced by the problem of illiteracy. In addition to these perceptions, it is important to highlight that over the years, the diversity of EJA(I)'s audience has been expanding, and this modality, which was mostly made up of adults, began to jointly serve the elderly and an increasingly younger public. Given this context, this study sought to analyze the EJA(I) curricular proposal for the teaching of Biology in State School Units in the city of Cruz das Almas-BA, Mangabeira-BA and Sapeaçu-BA. For this purpose, the qualitative approach, with a descriptive and exploratory nature, was assumed as the most adequate lens to understand the object of study, using document analysis and questionnaires as data collection instruments, applied to four professors who teach the discipline of Biology in EJA(I) classes in the 3rd formative time (High School) in the previously mentioned municipalities of Bahia's recôncavo. The Data interpretation was based on categorical analysis, supported by the theoretical framework. The research results indicated that the national circular guidelines (known in Brazil by the Portuguese acronym, DCNs) for EJA do not present any curricular proposal for the Teaching of Biology in EJA(I), while the EJA(I) Policy of the State of Bahia presents a curricular organizer for this discipline. Regarding the organization of the contents, they are organized by areas of knowledge to reinforce the idea that teaching should take place in an interdisciplinary way and the offers of Teaching through Thematic Axes and Generating Themes, in order to promote dialogue between the students' life stories and work. It was unanimous that the contents selected by the teachers meet the particularities of EJA(I) students. Regarding the implementation of the curriculum, it was found that even teachers not fully following the curriculum prescribed in their practices, they meet some of its main requirements, even if unintentionally. Finally, it is inferred that the worked knowledge in EJA(I) must align with the lives of these students, and both the curricular documents and the educators must adapt to their specificities.

Keywords: Teacher training. Pedagogical Planning. Teaching practices

## LISTA DE FIGURAS E INFOGRÁFICOS

<b>Figura 1:</b> Ação revolucionária proposta por Freire X Ação opressora do sistema.....	38
<b>Figura 2:</b> : Mapa do Recôncavo da Bahia representando os municípios da pesquisa.....	46
<b>Figura 3:</b> Espiral de acompanhamento do percurso de aprendizagem- Política da EJA(I) do estado da Bahia.....	66
<b>Infográfico 1:</b> Estrutura da pesquisa.....	19
<b>Infográfico 2:</b> Quem são os estudantes da EJA(I).....	32
<b>Infográfico 3:</b> Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	49
<b>Infográfico 4:</b> Caracterização das professoras participantes da pesquisa.....	50

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Conteúdos mais considerados no planejamento.....	74
<b>Gráfico 2:</b> Conteúdos mais considerados na prática docente.....	78

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Tabela 1:</b> Seleção dos conteúdos para trabalhar na EJA(I).....	72
<b>Tabela 2:</b> Estratégias para o planejamento das aulas de Biologia na EJA(I).....	74
<b>Tabela 3:</b> Dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas.....	81
<b>Quadro 1:</b> Funções da EJA(I) de acordo com as DCNs.....	58
<b>Quadro 2:</b> Tempos Formativos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.....	67

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNEA</b>	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CONFINTEA</b>	Conferência Internacional de Educação de Adultos
<b>COVID-19</b>	Coronavírus Disease- 2019
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EJA(I)</b>	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>SEC/BA</b>	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFRB</b>	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL.....</b>	<b>21</b>
2.1 A EJA(I) NO BRASIL: A LABUTA NO CAMINHO PERCORRIDO.....	21
2.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA (I).....	29
2.3 PAULO FREIRE E SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	34
2.4 REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE BIOLOGIA NA EJA (I).....	39
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO: APRESENTANDO A TRILHA DA PESQUISA.....</b>	<b>44</b>
3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA: DELIMITANDO O ESTUDO.....	44
3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA: QUEM E DE ONDE SOMOS?.....	45
3.3 COLETA DE DADOS: DEFININDO E APRIMORANDO AS TÉCNICAS....	51
3.4 ANÁLISE DE DADOS: AS EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS NARRADAS PELOS PRÓPRIOS SUJEITOS.....	53
3.5 ÉTICA NA PESQUISA: PRESERVANDO OS SUJEITOS.....	55
<b>4. O CURRÍCULO ESCOLAR DA EJA: TEORIA E PRÁTICA.....</b>	<b>57</b>
4.1 O CURRÍCULO PRESCRITO:ANÁLISES E PERCEPÇÕES.....	57
4.1.1. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.....	57
4.1.2 A Política de EJA(I) da rede estadual da Bahia.....	62
4.2 O CHÃO DA ESCOLA: O CURRÍCULO EM AÇÃO.....	68
4.2.1 Preparação para atuar na EJA(I) durante o percurso formativo.....	68
4.2.2 Planejamento e estratégias utilizadas para construção do currículo escolar.....	71
4.2.3 Currículo escolar e práticas pedagógicas utilizadas no ensino de Biologia na EJA(I).....	77
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>96</b>



## 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos- EJA(I), na perspectiva hegemônica educacional, é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação, sendo muitas vezes, submetidos a propostas e práticas inadequadas ao tempo formativo, ao turno escolar, ao fato de que os educandos dessa modalidade são trabalhadores. Entretanto, frente a essas condições, a organização curricular ocorre muitas vezes numa perspectiva reprodutivista, excessivamente tecnicista, dificultando o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes trazidos pelos educandos e os conteúdos escolares. É importante destacar que, na contemporaneidade, com o aumento da evasão e da repetência, o público da EJA(I) é cada vez mais jovem, representado pelo perfil crescentemente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular ou que sofreram sucessivas repetências, e que passaram a contar com esta modalidade de ensino, para terminar os estudos (HADDAD, 2000).

Há de se convir que historicamente a EJA(I) não atendia a esse público, atribuindo aos educadores atualmente, um desafio cada vez maior de adequar suas práticas às necessidades desse público tão distinto nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola.

Para além disso, é importante destacar que a sigla EJA(I) é utilizada nesse trabalho por uma concepção política e ideológica que reconhece os idosos como integrantes singulares dessa modalidade, ainda que, nos documentos legais e normativos esses não sejam contemplados. De acordo com o Estatuto do Idoso (LEI Nº 10.741, DE 1º DE OUTUBRO DE 2003), este é sujeito de direitos, e “é obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania [...]” (BRASIL, 2003).

Ora, se a lei torna obrigatório o direito à educação para esse público idoso, por que esses não são contemplados pela Lei de Diretrizes e Bases e pelos documentos legais? É necessário atender a esses idosos no processo educativo, levando em conta, sobretudo, suas especificidades. Diante disso, como bem aponta Silva (2012, p. 3), é importante considerar,

[..] a diversidade de cada sujeito, a qual se expressa na questão social, econômica, biológica, psicológica, cultural e educacional, especialmente do ponto de vista dos processos cognitivos que estão implicados no ensinar e no aprender por parte destes públicos-alvo, o que nos leva a perceber que as

particularidades do “ser jovem”, do “ser adulto” e do “ser idoso” precisam ser aludidas na ação educativa.

Assim, diante das condições abordadas, é necessário salientar que os estudantes da EJA(I) são indivíduos que, levando em consideração suas histórias de vida, suas memórias e representações, precisam ser atendidos por escolas e outros espaços que compreendam as suas singularidades. Para além disso, sua implementação não deve ser limitada apenas na escolarização do aluno, mas deve reconhecer que a educação é um direito fundamental para a construção da autonomia.

Considerando que dentre as disciplinas obrigatórias ministradas no Ensino Médio da EJA(I), a Biologia desempenha papel fundamental para a formação cidadã, esta deve ser abordada de maneira que tenha ligação com a vida prática dos estudantes. Torna-se necessário, portanto, entender as práticas curriculares desenvolvidas no Ensino de Biologia na EJA(I), bem como as propostas curriculares para perceber sua adequação à realidade do público que atende.

Em relação ao ensino de Biologia e o Currículo na EJA(I), do ponto de vista de Morais (2009) as propostas curriculares de Biologia voltadas para os educandos desta modalidade de ensino são muito extensas, existindo uma sobrecarga de conteúdos que dificulta a aprendizagem dos alunos da EJA(I). O autor assinala ainda que, seria vantajoso selecionar os conteúdos de maior expressão na realidade prática dos alunos. Para este autor é relevante realizar a adequação do currículo a esse público, para que as aulas de Biologia não se tornem cansativas, ou abordem muitos termos e conceitos para memorizar, visto que na maioria das vezes, os estudantes desse segmento são indivíduos que foram estudar depois de um dia inteiro de trabalho, além de muitas mulheres, que possuem jornada tripla, onde além do trabalho precisam ainda conciliá-lo às tarefas domésticas e os estudos. Torna-se, portanto, mais adequado selecionar os conteúdos de maior aproximação ao cotidiano dos alunos da EJA(I). Reforçando essa ideia, Morais (2009) afirma ainda que:

O ensino de Ciências e Biologia deve proporcionar ao aluno de EJA a oportunidade de visualização de conceitos ou de processos que estão sendo construídos por ele na escola, pois a missão da educação é conduzir o crescimento intelectual, moral e ético da comunidade através de ensinamentos, exemplos, experiências levadas à escola, fazendo com que cada um se conscientize e se responsabilize pelo destino da sua própria vida (p. 2).

O ensino de Biologia na EJA(I) necessita, portanto, assumir um papel de construção cidadã, onde o processo deve, sobretudo, estimular o aluno a desenvolver pensamento crítico e atuar positivamente na sociedade.

É importante destacar que a história da EJA(I) é marcada por lutas pela sua implementação, e mesmo existindo Políticas Públicas implantadas como direito desse público, existem falhas na sua aplicabilidade contribuindo para a desmotivação dos alunos da EJA(I), que acabam não sendo atendidos da maneira que deveriam, ocasionando à evasão.

De acordo com Oliveira, Socorro e Silva (2006) diversos fatores ocasionam a desmotivação dos estudantes da EJA(I), dentre eles, o desestímulo com os conteúdos que na maioria das vezes não dialogam com o seu cotidiano. Frente à essas condições, alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas decorrem da organização curricular que “separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender os conteúdos escolares” (OLIVEIRA; SOCORRO; SILVA, 2006, p. 88).

Dentro desse âmbito de discussão, meu interesse em pesquisar o Currículo de Biologia da EJA(I), surgiu inicialmente após o conhecimento sobre a história de vida de um docente da universidade, estudante da EJA(I), em que sua vivência e superação frente às condições sociais em que vivia, não serviram de empecilho para cessar seus estudos. Ele atualmente desenvolve projetos voltados para a EJA(I). Sua história de vida despertou em mim o interesse em conhecer a história e pesquisar a EJA(I), pelo fato da maioria dos alunos desse segmento não prosseguirem com os estudos, muitas vezes evadindo ou simplesmente não almejando adentrar no Ensino Superior.

Diante desses aspectos, optei por realizar o Estágio Supervisionado de observação do Ensino Médio em turmas de EJA(I) de uma Unidade Escolar Estadual (UEE) do município de Cruz das Almas – BA. Durante as observações das aulas e das condições já retratadas anteriormente, optei por direcionar minha pesquisa ao currículo da EJA(I) para compreender sua organização e implementação. Compreender, sobretudo, se esta implementação atende ao que está prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Frente a isso, uma inquietação surgiu durante o processo de estágio: qual a relevância que os professores conferem ao conteúdo para que os alunos da EJA(I) permaneçam estudando, e quais os critérios que devem ser prioritariamente considerados para apresentar os assuntos mais importantes para que esses alunos consigam relacioná-los a sua vida e o ambiente que os cerca?

Ao adentrar na realidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e ao me deparar com a matriz curricular do meu curso, atentei inclusive para o fato de estar cursando Licenciatura em Biologia com vistas a formação de professores, onde pouco se ouve falar sobre essa modalidade visto que, não existe nenhuma disciplina específica que discuta a EJA(I) e o Ensino de Biologia e/ou de Ciências Naturais na EJA(I). Diante disto pouco somos realmente formados para atuar junto a esse público tão singular, realidade essa que permeia diversas

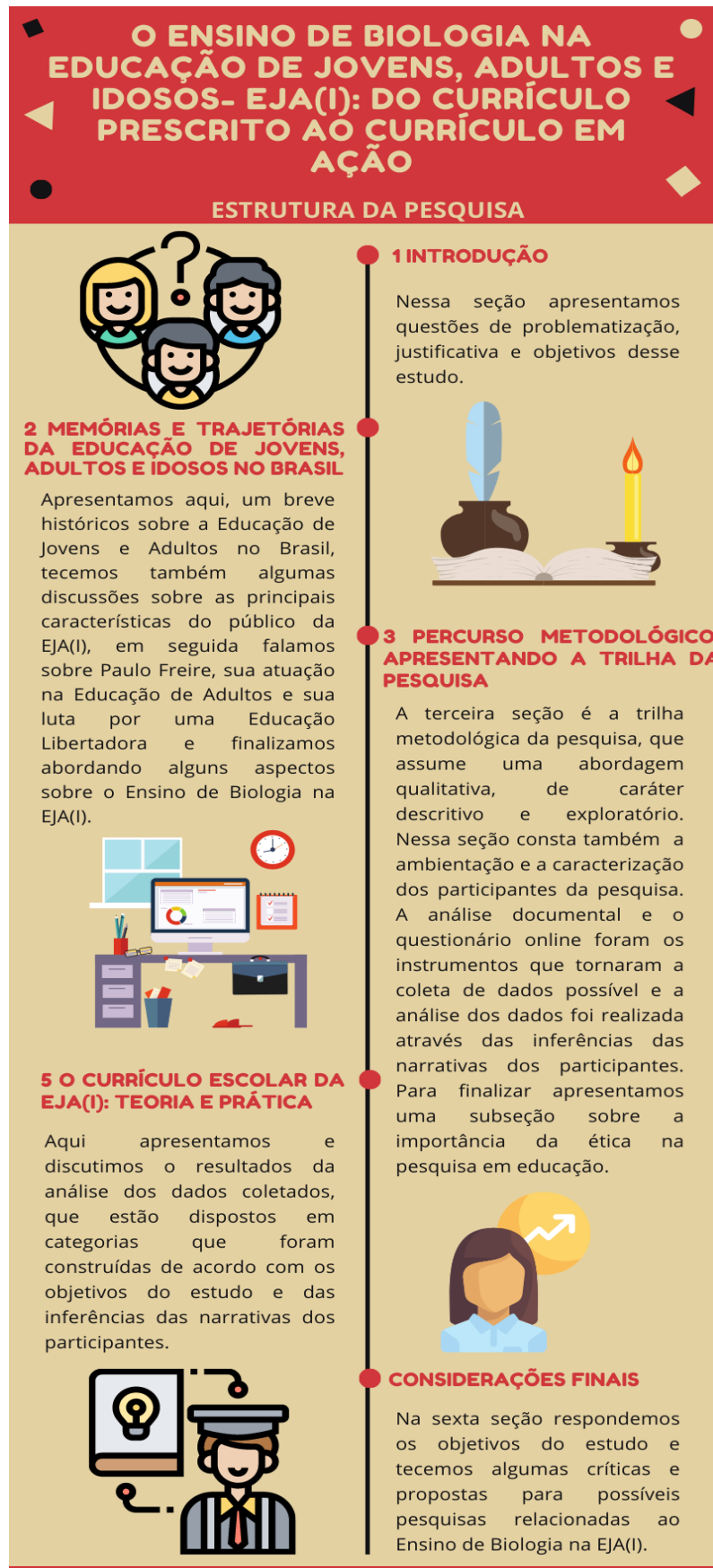
licenciaturas específicas em várias Universidades. É necessário ressaltar ainda que, do ponto de vista da relevância social e acadêmica, é possível destacar que para pensar o currículo na Educação de Jovens, Adultos e Idosos deve-se ponderar a respeito de quem são as pessoas a que ele se destina.

Com esta finalidade, a presente pesquisa analisou os documentos curriculares e as práticas dos professores de Biologia dessa modalidade de ensino para responder ao seguinte problema de pesquisa: as propostas curriculares dos professores de Biologia da EJA(I) são diferenciadas e estão sendo organizadas e implementadas nos espaços formais de educação de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), buscando, nessa vertente, promover um currículo condizente com a realidade do público que atende?

Diante de tudo que fora dito anteriormente, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar a proposta curricular da EJA(I) para o ensino de Biologia nas Unidades Escolares Estaduais do município de Cruz das Almas-BA, Mangabeira-BA e Sapeaçu-BA, localizados no Recôncavo da Bahia, e como objetivos específicos: 1) Verificar como os conteúdos de Biologia estão organizados na matriz curricular da EJA(I); 2) Verificar como os professores de Biologia da EJA(I) selecionam os conteúdos e se esses atendem às particularidades dos estudantes dessa modalidade de ensino; 3) identificar como os professores da EJA(I) implementam o currículo escrito, e se estes atendem ao que está prescrito na matriz curricular.

Em síntese, esta pesquisa está organizada em diferentes segmentos, conforme descrito no infográfico a seguir:

## Infográfico 1: Estrutura da pesquisa



A presente pesquisa traz a discussão sobre a organização curricular da Educação de Jovens, Adultos e Idosos nos municípios de Cruz das Almas, Governador Mangabeira e Sapeaçu, Bahia, contribuindo para se obter um pequeno panorama sobre como ocorre o Ensino de Biologia na EJA(I) nessa região do Recôncavo. Por fim, é finalidade maior que, com esta investigação, novas inquietações possam emergir para todos os que dela tiverem acesso e estejam envolvidos com a formação inicial e continuada de professores de Biologia.

## **2- MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL**

Este capítulo pretende trazer para os debates as transformações e características da Educação de Jovens, Adultos e Idosos-EJA(I) no Brasil e encontra-se subdividido em quatro seções. Primeiramente, abordaremos um breve contexto histórico do processo de sua implementação, a segunda subseção traz alguns aspectos que definem quem é o público que constitui essa modalidade, na terceira subseção apresentamos os principais fatos que configuram a atuação de Paulo Freire na Educação de Adultos, bem como sua luta por uma Educação Libertadora e na última subseção apresentamos algumas discussões acerca do Ensino de Biologia na EJA(I).

### **2.1 A EJA(I) NO BRASIL: A LABUTA NO CAMINHO PERCORIDO**

O desenvolvimento da alfabetização de adultos<sup>1</sup>, no Brasil, está estreitamente ligado às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país, e acompanha a história da educação como um todo. O ensino público no país é um fator propulsor na construção do saber, capacitação, assessoramento e garantia de um direito conquistado. Nos últimos dois séculos a educação de adultos passou por reformas importantes, embora tímidas.

A história da Educação de Jovens, Adultos e Idosos- EJA(I) teve início durante o Brasil colônia com o trabalho de catequização realizado pelos jesuítas, que ao passo que ensinavam as primeiras letras concomitantemente ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus. Em contrapartida, a expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII, desorganizou o ensino estabelecido até aquele momento, passando a ser responsabilidade do estado legislar sobre o ensino no Brasil. (SOARES, 1996; LOPES e SOUSA, 2005). Dessa forma, é possível perceber que a Educação de Jovens e Adultos não é recente no país, pois já existia desde o Brasil/Colônia.

Após esse período, somente entre 1822 e 1889, época do Império, o ensino de adultos, passou por novas iniciativas nas ações dirigidas à educação, onde foram criadas escolas

---

<sup>1</sup> Inicialmente a preocupação era a alfabetização de adultos, no entanto, a partir de 1980, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher jovens, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. A EJA(I) atende também ao público idoso, porém esses ainda são incluídos como parte do público adulto.

noturnas para o ensino de adultos, porém o ensino era de baixa qualidade e os cursos de curta duração. Além disso, a Constituição Imperial de 1824, apesar de estabelecer como direito de todos a instrução primária gratuita, na prática, não era isso que prevalecia, uma vez que só os membros da elite e cidadãos de posse eram beneficiados. (SOARES,1996; HADDAD e DI PIERRO, 2000).

A “Lei Saraiva”, decreto de nº 3.029, criado em 1881 e que recebeu esse nome em homenagem ao Ministro do Império José Antônio Saraiva, responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil e por instituir o “título de eleitor”, proibia o voto dos analfabetos por considerar a educação como ascensão social. O analfabetismo era então associado à incapacidade e à inabilidade social. (PAIVA, 1973).

No Brasil República, a nova Constituição de 1891, não apresentou grandes mudanças para EJA(I), pois não haviam recursos destinados à modalidade. A nova Constituição Federal de 1891 preocupava-se com a formalização da Educação Básica, iniciando-se uma grande reforma educacional e em contradição com os ideais republicanos, reforçando a desigualdade social, uma vez que, o adulto analfabeto foi excluído do direito ao voto. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

As mudanças políticas e econômicas na Revolução de 1930, marcaram o início da consolidação no sistema de ensino público no país. O Plano Nacional de Educação (PNE) arregimentado por lei e assegurado na Constituição de 1934, apontava pela primeira vez a educação de adultos como um dever do Estado, incorporando a oferta do ensino integral, gratuito e com frequência obrigatória, imputando ao estado o compromisso com a educação destes adultos, tornando-os responsabilidade do estado enquanto estudantes, desta forma, cabendo ao estado oferecer-lhes educação formal e continuada. (PAIVA, 1973; LOPES, SOUSA, 2005).

Contudo, o período de 1930 é marcado também pela estruturação do Brasil urbano-industrial, onde iniciou-se o processo de urbanização e a necessidade de mão de obra minimamente qualificada nas indústrias. Nesse sentido, de acordo com Almeida e Corso (2015), esse processo demandava mudanças expressivas referentes à formação, qualificação e diversificação da força de trabalho, para difundir uma concepção favorável a uma concepção de mundo atrelada às novas exigências da acumulação do capital, ficando a cargo da elite brasileira oferecer educação a todos, porém em quantidade ínfima, para não colocar em risco o controle ideológico e o nível de exploração exercido sobre a classe trabalhadora.



A Constituição de 1934 propunha a oferta de um ensino primário obrigatório que deveria ser tanto para crianças como também para adultos. Ao ser substituída pela Constituição de 1937, essa proposta de educação não se concretizou e a oferta para os adultos ficou para cada Estado decidir o que fazer. Era oferecida onde e quando houvesse necessidade e condições de realizá-lo. A Constituição de 1937 foi um documento produzido por tecnocratas. Era centralizadora e, embora mantivesse a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, acabou dando ênfase ao ensino pré-vocacional e profissional para as classes mais pobres. Fortalecia desse modo a concepção de que a educação das classes populares devia servir para atender ao sistema produtivo e ser dependente do mesmo. (LEITE *et al.*, 2013, p. 94.)

A Constituição de 1934 já citava, em seus textos normativos, a necessidade de ofertar educação aos adultos, no entanto, foi substituída em 1937 por outra que ansiava uma educação de adultos que privilegiasse os interesses econômicos do Estado. Após a invalidação da Constituição de 1934, a educação de adultos somente se constituiu como tema de política educacional e começou a consolidar-se em iniciativas concretas a partir da década seguinte, expondo, sobretudo, a preocupação em ofertar escolarização às amplas camadas da população excluídas da escola. Várias ações e programas governamentais, além de iniciativas nos níveis estadual e local, surgiram entre os anos 40 e 60, no século XX. Devido a sua amplitude nacional, algumas delas merecem destaque, como: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), do Serviço de Educação de Adultos (1947), da Campanha de Educação de Adultos (1947), da Campanha de Educação Rural (1952) e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). No mesmo sentido, os movimentos internacionais e organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reconhecendo os trabalhos que vinham sendo realizados no Brasil, exerceram positiva influência e estimularam a criação de programas nacionais de alfabetização de adultos. (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001; LOPES, SOUSA, 2005).

Conforme apresenta Vieira (2004), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Seus organizadores compreendiam que a simples ação de instruir era insuficiente, devendo dar prioridade à educação que poderia significar alteração em suas condições de vida (Educação Libertadora). No segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1958, grupos de diversos estados foram convocados por Juscelino Kubitschek de Oliveira, então Presidente da República, para compartilhar suas experiências. O grupo liderado por Paulo Freire<sup>2</sup> teceu críticas direcionadas a precariedade dos prédios escolares, a inadequação do

---

<sup>2</sup> Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador e quicá intelectual brasileiro. No contexto da EJA, Paulo Freire, teve importante contribuição na alfabetização de adultos, sendo reconhecido nacionalmente por seu

material didático e a qualificação do professor. Além disso, a proposta de uma educação baseada no diálogo, que ponderasse as características socioculturais das classes populares, que estimulasse seu protagonismo nas mudanças da realidade social, foram as principais sugestões apontadas pela delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte. Houve também, a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (GADOTTI, 2013; PAIVA, 1973; LOPES, SOUSA, 2005).

A Campanha de Educação de Adultos de 1947 deu lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, quando o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. Foi o caso dos programas do Movimento de Educação de Bases (MEB) do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local. Embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíram no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. (DIPIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Tais iniciativas defendiam a necessidade de uma educação de adultos crítica, que aderisse ao diálogo como princípio educativo, que possibilitasse ao educando adulto reconhecer seu papel de sujeito de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação social. Com o desenvolvimento do Método Paulo Freire, na década de 60, no século XX, ocorreu grandes transformações no paradigma teórico-pedagógico sobre a EJA. Durante muitos séculos, para alfabetizar alguém se utilizava o método silábico de aprendizagem, onde não se desenvolvia o pensamento crítico, o importante era dominar o código. Novas concepções foram então criadas, nas quais o ato educativo contemplavam o pensar e o concluir, era contrário a mera reprodução de ideias e a alfabetização era sinônimo de reflexão, argumentação e criticidade, assim como, novos métodos de aprendizagem, que não ensinam a simples repetição de palavras, mas buscam desenvolver a capacidade de pensá-las com base no cotidiano dos alunos e onde, a língua escrita vem acompanhada por um processo de construção do conhecimento, que se dá por meio de

---

trabalho com a educação popular e de adultos. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para ele, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno e combater o analfabetismo político para que o sujeito seja capaz de ler o seu mundo a partir da sua experiência, de sua cultura e de sua história. Freire defendia uma prática educacional libertadora.

diálogos de interação entre educador e educando. (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001; DREYER, 2011; LOPES, SOUSA, 2005).

Em 1963, o Governo Federal encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos passou por uma desestruturação por ocasião do golpe civil militar. O programa foi encerrado já que o trabalho de conscientização proposto por Freire foi considerado uma ameaça à ordem instalada e a introdução desses adultos ao saber foi suprimida em nome do regime ditatorial. (PORCARO, 2007).

Freire passou por coerções profundas, sendo exilado e impedido de exercer formalmente, postular e veicular sua filosofia, ideias e práticas educativas no Brasil. Diante do exílio, Freire continuou escrevendo suas obras, o que aliás seriam as mais conhecidas do autor. Seis anos depois, em 1970, a “educação popular”, expressão usada para designar a educação não formal de adultos na época, consolidava sua prática e ações educativas no interior de igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, educação que começou a tomar características organizacionais e epistemológicos com metodologias e padronização específicas que visavam um melhor aproveitamento e alcance de todos os educandos ao saber, ainda que com certas limitações e entraves. (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO 2001; LOPES, SOUSA, 2005).

Com a extinção dos programas referente à alfabetização de adultos, as taxas de analfabetismo entre 1965 e 1967, elevaram-se em relação ao período anterior. Com esse cenário educacional nada favorável, sobretudo quando se tratava das ambições econômicas do regime político ditatorial, que visava atingir em um curto espaço de tempo um crescimento financeiro rápido, um número tão alto de pessoas analfabetas no país era um problema que atrapalhava seus objetivos econômicos. A educação concebida no período ditatorial, tinha caráter tecnicista, voltada para a formação de mão de obra. Nesse sentido, quanto mais pessoas escolarizadas, maior a quantidade de mão de obra, já que para a hegemonia política vigente, a alfabetização serviria para inserir pessoas no mercado de trabalho, para ajudar a movimentar a economia do país. O governo então, mais interessado em atingir os propósitos econômicos e político-partidários das elites do país, do que com a necessidade de retirar a pessoa analfabeta de um quadro de exclusão social, empenhou-se em erradicar o analfabetismo do país. Desta forma, elaborou o seu próprio projeto, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). (VIEGAS, DE MORAES, 2017).

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o Mobral caracteriza-se como:

Um programa de proporções nacionais, proclamadamente voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país. Diferentemente do que ocorrera na Campanha de 1947, o governo federal investiu um volume significativo de recursos na montagem de uma organização de âmbito nacional e autônoma em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação. O Mobral instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Sendo concebido como ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo, o Mobral tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Em virtude de sua presença maciça no país e sua capilaridade, contribuiu para legitimar a nova ordem política implantada em 1964. Além da legitimação interna, esta iniciativa governamental também visava responder a orientações emanadas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial a Unesco, que desde o final da Segunda Guerra vinham propugnado o valor do combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61).

Na década de 1970 a atuação do MOBREAL foi modificada. Levando-se em consideração que a função do programa era acabar com o analfabetismo em apenas dez anos, os números divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), eram insuficientes. Por esse motivo, o programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como a educação comunitária e a educação de crianças. No entanto, o MOBREAL foi extinto em 1985, pois, se encontrava desacreditado nos meios políticos e educacionais. (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO 2001; LOPES, SOUSA, 2005).

Ainda na década de 1970, especificamente em 1971, foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo país. O supletivo apresentava uma proposta de atender aqueles que não conseguiram terminar seus estudos no tempo e idade, através da escolarização e qualificação visando a profissionalização de adolescentes e adultos. O objetivo era escolarizar o maior número possível de pessoas, mediante um baixo custo operacional, para satisfazer o mercado de trabalho com exigência de escolarização cada vez maior. Contudo, a metodologia adotada gerou alguns problemas, dentre eles, o fato de os cursos não exigirem frequência, elevaram os índices de evasão, a busca por uma formação rápida objetivando ingressar no mercado de trabalho que limitava à busca apenas do diploma sem conscientização da necessidade do aprendizado, dentre outros. Além de estarem voltados aos interesses das empresas privadas, os Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos, pois, não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. (FRIEDRICH *et al*, 2010; LOPES, SOUSA, 2005).

Grandes transformações sócio-políticas foram vivenciadas pela sociedade brasileira no início da década de 1980. Com o retorno do poder político para a sociedade civil, incentivado por manifestações populares, como por exemplo, a campanha Diretas Já, bem como a votação da emenda constitucional que instituía eleições diretas para a presidência da República, Tancredo Neves foi eleito e o processo democrático foi enfim retomado. Em 1985, o MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, que apoiava técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizara até então a ação do MOBRAL. Nesse período, muitos programas governamentais acolheram educadores ligados a experiências de educação popular, possibilitando a promoção da escolarização de jovens, adultos e idosos por meio de programas mais extensivos de Educação Básica. Com a redemocratização do Brasil, as atividades da EJA(I) expandiram-se, assim como, as discussões em prol da defesa da escola pública e gratuita para todos. A Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA(I), tornando o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, garantia constitucional para os que não tiveram acesso na idade regulamentada pela lei. (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO 2001; LOPES, SOUSA, 2005).

Contudo, a partir de 1990, a EJA(I) começou a perder espaço nas ações governamentais. A fundação EDUCAR foi extinta no início do governo Collor e a União transferiu toda responsabilidade da EJA(I) para os Estados e Municípios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96), principal lei educacional do nosso país, não trouxe grandes inovações para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. No entanto, a sua importância para essa modalidade de ensino é considerável principalmente, por oficializá-lo como modalidade de ensino da Educação Básica, e da mesma maneira, por garantir a oferta de ensino noturno regular, turno de estudos geralmente escolhido por pessoas que exercem atividade profissional durante o dia. Essa legitimação foi essencial para garantir a inclusão da EJA(I) nos programas governamentais da Educação Básica. (LOPES, SOUSA, 2005; VIEGAS, DE MORAES, 2017).

Na tentativa de superar a preocupante realidade educacional do Brasil, um importante passo foi dado no campo da EJA(I). O Parecer CNE/CEB 11/2000 foi aprovado no mês de maio de 2000 pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse documento trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA, sendo o documento oficial que rege as ações educativas nessa modalidade de ensino.

Em 2001 houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional, um planejamento educacional, derivado de alguns acordos firmados pelo Brasil no

cenário internacional, com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que envolveu todos os níveis de ensino da Educação Básica e que tinha como objetivo solucionar algumas pendências educacionais que comprometiam o desenvolvimento da educação brasileira. A seção do Plano Nacional de Educação (PNE) dedicado a EJA(I) contava com 26 metas, dentre as quais se sobressai, erradicar o analfabetismo no Brasil, sendo dedicado muitos esforços nos primeiros cinco anos de sua aprovação para alcançá-la.

No governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), muitas medidas relacionadas à implementação do Plano foram vetadas, comprometendo o êxito do PNE. Naquele momento, o governo optou por seguir a lógica da racionalidade financeira, desprezando o compromisso educacional firmado. Durante o seu vigor, o PNE subsistiu a uma troca governamental, onde houve a passagem do governo FHC (1995-2002) para o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). No entanto, o governo LULA destinou uma atenção maior e preocupação mais evidente com a EJA(I) que o governo anterior. (VIEGAS, DE MORAES, 2017).

Em 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens, adultos e idosos seria uma prioridade do novo governo federal e fundou a então Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta era erradicar o analfabetismo no período de quatro anos do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006). Foi criado então o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC juntamente com órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos deveriam desenvolver ações de alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores. (LOPES, SOUSA, 2005).

Assim, novos movimentos surgiram, uma vez que, aproximava-se o prazo de finalização do PNE (2001-2011), e principalmente no campo da EJA(I), muitas metas não haviam sido cumpridas. Iniciou-se então, a busca por novas perspectivas para essa modalidade de ensino. A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) realizada pela primeira vez no Brasil, em Belém (PA) em 2009, foi um encontro destinado somente à educação de adultos, que objetivou pensar e discutir questões do ensino desse público, a fim de promover ações educacionais específicas para o segmento da EJA(I). Já a Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em Brasília em 2010, contemplou em suas discussões todos os níveis de ensino da educação brasileira.

De maneira geral, a temática que ocupou o centro das discussões da CONAE foi a questão da distribuição dos recursos financeiros destinados à EJA(I), para consolidação de políticas de provisão de oportunidades de alfabetização, educação básica e formação

profissional de qualidade. Essas duas conferências, além de promover trocas de experiências, foram importantes por inspirarem a elaboração do atual PNE (2011-2020), aprovado pelo Projeto de Lei nº 8035/2010. Em linhas gerais, o plano relacionado a EJA(I) estabelece como prioridade a erradicação do analfabetismo, busca promover o aumento do nível de escolaridade das pessoas adultas, sobretudo na faixa de 18 a 24 anos, e destaca a importância da qualificação profissional atrelada à formação escolar do aluno jovem, adulto e idoso. (VIEGAS; DE MORAES; 2017).

Buscando mudanças no cenário educacional brasileiro, foram criados outros programas destinados à educação de pessoas jovens, adultas e idosas, dentre eles, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) 2003, no governo Lula. No tocante à continuidade dos estudos da população jovem, adulta e idosa, atualmente, a EJA(I) está sendo ofertada em maior frequência nas escolas públicas estaduais e municipais do país e dentre os programas de incentivo aos estudos desse público, destaca-se o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por buscar promover uma formação profissionalizante ao público da EJA, oficializado pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. (VIEGAS; DE MORAES; 2017).

No entanto, a quantidade de programas, existentes, não garante total êxito à EJA(I), sendo possível visualizar através desse percurso histórico que a EJA(I) por diversas vezes não foi contemplada nos planos que envolvem a regulação e administração das políticas públicas educacionais, mas, se configurou-se como uma modalidade de ensino da Educação básica voltada a atender interesses políticos e econômicos em detrimento dos educacionais.

## 2.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA(I)?

Após a análise da trajetória histórica da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil, tentaremos aqui traçar o perfil do público da EJA(I). Conhecer os sujeitos que constituem a EJA(I) e suas dissimilaridades é de extrema relevância para compreendermos as discussões sobre as especificidades curriculares essenciais para essa modalidade, percorridas ao longo desse trabalho.

Conhecer os sujeitos dessa modalidade, é de extrema importância para compressão da necessidade de oferta de educação que se atente as semelhanças presentes em seus perfis. Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) nº 9394/96, apresenta em seu artigo 37, as características dos sujeitos que a EJA(I) deve sobretudo abranger:

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 de para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

Nessa vertente, é possível observar que de acordo com a LDBEN, o público ao qual a EJA(I) se destina, possui um aspecto em comum, que é o fato, de serem estudantes que ultrapassaram, por algum motivo no decorrer da vida, a idade considerada regular para aquela série/ano.

No entanto, é imprescindível destacar que com o decorrer dos anos, as características dos estudantes dessa modalidade de ensino vêm se ampliando e se diversificando na mesma intensidade. O público que, em sua maioria, era constituído por adultos, tendo inclusive no decorrer da história programas voltados exclusivamente para eles, passa a atender conjuntamente os jovens e idosos. De acordo com Lopes e Burgardt (2013), os idosos passam a constituir um novo perfil de alunos que constituem essa modalidade, sendo obrigação do estado garantir dentre tantos outros direitos, educação e trabalho à população idosa, conforme previsto no Estatuto do Idoso, sendo portanto, necessária adequação curricular, nas metodologias de ensino, no material didático utilizado, assim como o respeito às condições intelectuais, psicológicas e físicas desses sujeitos, levando em conta o interesse de voltar para a escola e possivelmente, o desejo de retornar ao mercado de trabalho.

É notável também que a EJA(I), atualmente, passou a receber um público cada vez mais jovem. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), os jovens da EJA(I) são aqueles que não tiveram êxito no ensino regular e por esse motivo apresentam uma relação escolar de conflitos. Esses jovens buscam na EJA(I) recuperação dos estudos, que passa a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar. Diante disso, estamos diante de um público com diversos traumas em relação à sua trajetória escolar. Como aborda De Oliveira (2005),

O jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida. Como o adulto ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances,




portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana (DE OLIVEIRA, 2005, p. 59).

Nesse sentido, esses grupos distintos que se encontram nos programas de escolarização de jovens, adultos e idosos trazem consigo novos desafios aos educadores, que precisam lidar com universos que apresentam características, ambições e percursos escolares e de vida distintos.

No infográfico a seguir, é possível observar com maior detalhamento, as características desses públicos e suas pretensões em relação a escola.

## Infográfico 2: Quem são os estudantes da EJA(I)?




# ESTUDANTES DA EJA(I): QUEM SOMOS NÓS?

---

### O JOVEM DA EJA(I)

---




A *juvenilização* dos sujeitos da EJA(I) inicia-se na metade da década de 90 pela falta de oportunidades advindas do ensino regular. Excluídos pela condição atribuída por sua trajetória escolar de repetentes e desajustados, esses jovens são reprimidos por outros grupos causando intolerância, desavenças, conflitos e falta de significação nas práticas escolares. Grande parte desse público já encontram-se inserido no mercado de trabalho.

---

### O ADULTO DA EJA(I)

---


O adulto em oposição ao jovem, que tem um olhar voltado para o futuro, possui interesses voltado para o presente. Sua preocupação refere-se a melhorias e segurança na vida profissional provenientes de sua responsabilidade com o sustento da família e a educação dos filhos. Constituem a classe menos favorecida que precisou abandonar a escolar ainda na juventude para trabalhar.



---

### O IDOSO DA EJA(I)

---



O idoso também carrega um consigo uma história de entrada precoce no mundo do trabalho. Porém, diferentemente do adulto e do jovem que buscam qualificação profissional e a conclusão da educação básica por força da legislação, frequenta a escola por interesses próprios. Para ele o contexto escolar é uma oportunidade de recusar o quadro de exclusão e abandono social, em busca da possibilidade de outro modo de aprender, se relacionar com o conhecimento, socializar-se, adquirir independência e adequar-se aos anseios da sociedade contemporânea.

**FONTE:** DE MOURA, Carmen Brunelli; DA SILVA, Marluce Pereira. O SUJEITO DA EJA. In: GARCIA, Renata Monteiro; DA SILVA, Marluce Pereira. **EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. p. 11-23.

Pela análise do infográfico, é possível constatar que a diversidade desses grupos que constituem a EJA(I) não se encontra apenas na idade, mas também nas subjetividades de jovens, adultos e idosos que constituem de forma heterogênea suas histórias de vida.

No entanto, para além disso, a escola, ao receber esses estudantes, e conseqüentemente construir o Currículo, deve considerar seus aspectos sociais, culturais, sua trajetória de vida e seus interesses ao matricular-se na escola.

Os estudantes da EJA, percebidos na dimensão de sujeitos, são constituídos por e nas relações sociais, na vida em sociedade, pela intermediação da cultura, dos valores e crenças que dotam essas relações de significados e sentidos. Inserem-se em um contexto histórico, político e econômico e nele ensaiam suas trajetórias de vida. Ao mesmo tempo, realizam um movimento próprio para interpretar esse mundo e traduzi-lo a si mesmo, percebendo-se como parte integrante de um ou de vários grupos. (SANTOS E SILVA, 2020, p. 4).

Deve-se ter em mente, que esses sujeitos são alunos reais com suas subjetividades, e não um aluno abstrato. Segundo Arroyo (2017) é importante destacar a condição de trabalhadores desses estudantes, condição essas que os caracterizam como coletivos desde adolescentes ou crianças e que marca sua luta pela educação, buscando a titulação exigida para inserção ou avanço no mercado de trabalho, e que além de suas vivências pessoais de lutas por trabalho carregam valores, saberes, identidades e consciência da luta por direitos.

Ainda de acordo com este mesmo autor, enxergar esses sujeitos como trabalhadores exige um enfoque além dos percursos escolares a serem supridos ou do que são estudantes que trabalham. “Ser trabalhador não é um acidente a mais na sua condição de estudantes. Como ser pobre e lutar pela sobrevivência em trabalhos formais ou informais não é um acidente dos jovens-adultos estudantes na EJA” (ARROYO, 2017, p.16). É sua condição e identidade sócia e política.

Gadotti e Romão (2001), nos colocam que diversas condições sociais implicam no processo de alfabetização dos sujeitos da EJA(I), dentre esses, destacam-se o desemprego, os baixos salários e as condições precárias de vida, que, por sua vez, estão na raiz do problema do analfabetismo.

Em suma, a exclusão social compreende o histórico desse grupo. A marginalização socioeconômica e educacional privou-lhes do acesso à escola pela necessidade da entrada precoce no mercado de trabalho, abandonando-a ainda crianças, e muitos nunca sequer frequentaram o ambiente escolar, pelo mesmo motivo, ou simplesmente pela ausência desse. Outros, apresentam um histórico de repetências na vida escolar. Todos, vivem em um mundo

avançado tecnologicamente, urbanizado, industrializado, escolarizado e muitos trabalham em ocupações não qualificadas, devido à sua privação aos bens sociais, culturais e ao acesso à cultura letrada. São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; mães e pais de família, filhos; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. (PAIVA, 1983).

A EJA(I) torna-se então para esse grupo, uma válvula de escape para mudança de seus percursos, e é necessário que a escola não seja mais uma estrutura segregadora desses sujeitos que já são tão vulneráveis socialmente. No entanto, os processos de ensino-aprendizagem na EJA(I) ainda têm sido muito frágeis, sendo os sujeitos incluídos nas classes, mas excluídos dos conhecimentos científicos, culturais, saberes e habilidades. Aprovados pelo diploma escolar, mas reprovados socialmente. (PEREIRA, 2019).

Essas falhas nos processos escolares, reforçam ainda mais as injustiças sociais. E essas divergências sociais, políticas e pedagógicas exigem repensar os Currículos, a função das políticas e diretrizes, a função da educação e dos professores e conseqüentemente a reinvenção de sua identidade docente.

O pensamento pedagógico é obrigado a ser pedagógico. Educador. Ao desconstruir o apartheid espacial, social, que os classificou com as inferiorizações a partir das quais são pensados os espaços que habitam como não civilizados, desconstroem também o apartheid pedagógico, político e cultural que os pensa como iletrados, incultos, destinados a refazer percursos escolares civilizatórios. Exigem outros olhares, outros tratos. Exigem ser reconhecidos passageiros pelo direito a um justo reconhecimento social, político e pedagógico, retomando essas vivências como periféricos, como vítimas do apartheid social, racial, espacial e sobretudo, retomando as autoimagens-identidades, valores e saberes que constroem ao tentar um digno, justo, humano viver. Esse será o caminho para que a escola e a EJA sejam uma experiência marcante de educação. De formação humana. (ARROYO, 2017, p. 61).

Nesse sentido, os alunos da EJA(I) possuem suas próprias histórias, com seus modos individuais e peculiares de subjetivação e que precisam de um Currículo, diretrizes, leis, pedagogia escolar, que reconheçam tantas dissimilaridades e que permitam a esses sujeitos lutar por sua autonomia, por outra educação e por outra sociedade que exerça a equidade para todos.

### 2.3 PAULO FREIRE E SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Na seção a seguir serão discutidos aspectos relacionados a atuação de Paulo Freire na Educação de Jovens, Adultos e Idosos e sobre as suas idealizações para uma educação que tivesse relação com a vida prática desses estudantes e que os libertassem do sistema opressor, tornando-os cidadãos críticos.

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife e faleceu em 2 de maio de 1997. É um dos maiores educadores do século XX, um dos maiores intelectuais do mundo e também o Patrono da Educação Brasileira, título recebido pelo sancionamento da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, em reconhecimento à suas obras e seus feitos pela educação no Brasil e no mundo.

O Professor Paulo Freire, tornou-se docente do curso ginásial após iniciar os estudos de Filosofia e Psicologia da Linguagem, e era bacharel em Direito. No entanto, desistiu de exercer a profissão após a primeira causa. Sua esposa, Elza Freire, foi professora e diretora de escola primária e foi a partir do seu casamento com ela que Freire começou a interessar-se pelos problemas da educação. (FREIRE, 1979).

Sua atuação como diretor do Departamento de Educação e de Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, possibilitou-lhe as primeiras experiências que conduziram mais tarde ao desenvolvimento de seu “método” de Educação de Adultos. Foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular de Recife, o que o levou a ser primeiro diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife. (FREIRE, 1979).

A relação de trabalho de Freire com a Educação popular iniciou-se em 1962, na cidade de Angicos (Rio Grande do Norte), no Nordeste brasileiro, região mais carente do Brasil, na qual mais da metade da população era analfabeta e ele surpreendentemente conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores em 40 horas. (FREIRE, 1979).

Através da sua atuação é que foi possível realizar uma mudança na então EJA(I). Durante muitos séculos o processo de alfabetização ocorria através de cartilhas recebidas pelos estudantes, nas quais, era utilizado o método silábico, e os estudantes através da junção de sílabas memorizavam palavras e frases totalmente descontextualizadas da realidade. A crítica de Freire a esse processo estava diretamente ligada ao fato de que através dele não eram criadas condições para que os estudantes desenvolvessem o pensamento crítico. Ele criou então um novo “método” no qual, através de temas e palavras geradoras, ligadas à sua realidade de vida, e da interação e diálogos entre educador e educando se daria o processo de construção do conhecimento. (LOPES E SOUSA, 2005).

Este “método”, que recebeu seu nome, ainda que, Freire nunca tivesse denominado de “método”, era voltado para a educação de pessoas jovens e adultas trabalhadoras e sua ação

libertadora pautava-se nas concepções da Educação Popular, nos anos de 1960. Nessa perspectiva de formação, Freire encontrou grandes desafios, pois a alfabetização que defendeu não visava apenas o domínio da escrita e da leitura, e sim a orientação dos cidadãos de maneira que compreendessem o seu papel na sociedade, tornando-se um ser crítico e reflexivo capaz de participar de decisões políticas do seu país. (FREIRE, 1979).

A concepção pedagógica defendida por ele é a Educação Libertadora, que buscava a emancipação do sujeito. De acordo com Freire (2013 p. 50):

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização.

Neste contexto, a concepção defendida por ele tem a emancipação do sujeito perante sua condição de oprimido, como característica e busca um processo educativo no qual o homem seja capaz de transformar a sua realidade. Segundo Freire (1979, p. 156): “projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característico de uma ideologia de opressão, o que constitui uma negação da educação e do conhecimento como processo de pesquisa.”

Nessa concepção acumulativa da educação, os alunos são considerados como totalmente ignorantes, alienados, e o professor como detentor do saber, e perante essas condições os estudantes não se percebem atores no processo educativo. (FREIRE, 1979). Essa era a educação bancária, a qual Freire se opôs, pois, a partir dela o educando era visto como um espaço vazio a ser preenchido pelo professor. Por sua vez, o seu método de alfabetização, em contrapartida, baseava-se em uma interação entre professor/educando tendo como base a realidade e vivência do educando. Como relata Freire (1992, p. 110) “seu “pecado” fora alfabetizar para a conscientização e para a participação política. Alfabetizar para que o povo emergisse da situação de dominado e explorado e que assim se politizando pelo ato de ler a palavra pudesse reler, criticamente, o mundo”. Seu “método” de alfabetização possibilitava a essas pessoas não só a oportunidade de aprender a ler e escrever, mas também de compreender melhor aspectos políticos presentes na sociedade, e o papel importante que cada um tem na sociedade na qual está inserido.

Paulo Freire não acreditava em uma educação de qualidade tendo como base os conteúdos a serem memorizados para serem transcritos em uma avaliação, longe da realidade

do educando. Por isso, a seleção das palavras e temas geradores eram escolhidos levando-se em consideração o seu significado social para o grupo envolvido. Para Freire (1979),

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (FREIRE, 1979, p. 33-34).

Nesse sentido, o ato educativo precisa sempre considerar o conhecimento do mundo que o estudante tem, a maneira como ele entende e interage com as características da realidade, da vida e seu cotidiano. Por este motivo, em suas aulas preparatórias, Freire sempre articulava educação e realidade, pois quando o aprendizado está apoiado nas suas vivências, o aluno tem maior facilidade em aprender. (GADOTTI, 2013).

Para além dessas percepções, de acordo com Moura (2014, p. 13): “a proposta educacional de Freire tem como concepções metodológicas o respeito ao educando, o diálogo e o desenvolvimento da criticidade. Mas sua pedagogia fundamenta-se sobre dois princípios essenciais: a politicidade e a dialogicidade.” O ponto chave do pensamento de Freire está associado a ideia de educação que não é neutra e que promove a atuação do homem sobre sua realidade, pois sendo a educação um ato político, transforma através do diálogo, a transformação do aluno através do pensamento crítico (MOURA, 2014).

Freire (1979, p. 132), elucida as diferenças entre a pedagogia revolucionária e a opressora, como podemos ver na imagem a seguir:

**Figura 1:** Ação revolucionária proposta por Freire x Ação opressora do sistema

TEORIA DA AÇÃO REVOLUCIONÁRIA			TEORIA DA AÇÃO OPRESSORA	
INTERSUBJETIVIDADE				
Sujeitos-atores (líderes revolucionários)		Atores-sujeitos (os oprimidos)	ATORES-SUJEITOS (as elites dominantes)	
INTERAÇÃO				
Objeto que intermedeia	Realidade a transformar	Objeto que intermedeia	Objeto — a realidade a ser mantida	Objeto — os oprimidos (como parte da realidade)
para			para	
Objetivo	a humanização como processo permanente	Objetivo	Objetivo — a manutenção da opressão	

Fonte: FREIRE, 1979, p. 131

Freire apontava que na realidade opressora, os sujeitos eram tratados como objetos, massificados e alienados. Assim, a educação que este intelectual defendia, buscava libertá-los dessa condição. Para ele, a educação como prática da liberdade deveria tornar possível a libertação através de diálogos e da reflexão. Para ele, a educação problematizadora não deveria de maneira alguma atender aos interesses do opressor. Deveria se voltar, sobretudo, para os interesses dos oprimidos, através do diálogo, conscientizando-os sobre a necessidade de lutar pela libertação, tornando-os sujeitos engajados nessa luta. (FREIRE, 1979). Ele defendia por isso, a necessidade de adaptações, nas metodologias de ensino,

É necessário que a educação seja adaptada — em seu conteúdo, seus programas e métodos — ao objetivo que se persegue, que é permitir ao homem tornar-se sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, firmar relações de reciprocidade com os outros homens, formar sua própria cultura e fazer a história... Se quisermos que o homem aja e seja reconhecido como sujeito [...] Se quisermos realmente que ele esteja inserido no processo histórico: que ele, então, “descruzando os braços, renuncie à expectativa e exija a ingerência”, Se quisermos, em outras palavras, que ele faça história, em vez de ser levado por ela [...] Se for isso que queremos, é indispensável preparar o homem para tanto, mediante uma educação autêntica: uma educação que liberta, não uma educação que molda, domestica, subjuga. Isso



obriga que se revejam completamente os sistemas tradicionais de educação, seus programas e métodos. O homem só pode participar ativamente da história, da sociedade e da transformação da realidade se for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la (FREIRE, 1979 p. 67).

Freire, assim, transformou profundamente a história da EJA(I), sendo sua trajetória marcada por suas críticas à sociedade capitalista, a opressão dos oprimidos, a visão bancária de educação e a necessidade da construção de um mundo em que as desigualdades deem lugar a garantia de direitos a quem é cidadão e detentor de direitos. Suas defesas, materializadas em suas práticas, buscava sobretudo libertar essas pessoas das situações impostas pelo sistema capitalista.

Assim, criticava a metodologia de ensino onde o professor era considerado detentor do saber e o estudante desprovido dele, que não tinha relação com a realidade dos estudantes e que não estimulavam o desenvolvimento do pensamento crítico desses. Importante salientar, que método ainda é bastante utilizado nos dias atuais na EJA(I), nas escolas brasileiras. Suas contribuições e lutas não devem ser esquecidas e nem desconsideradas pelos professores da modalidade que atende jovens, adultos e idosos, visto que ele acreditava que o destino destes, muitas vezes inseridos em uma sociedade esquecida pelos governantes poderia ser transformado através da educação. Nesse sentido, é de extrema importância que suas ideias continuem sendo utilizadas e difundidas atualmente para que possamos para além de sonhar, alcançar esse objetivo.

#### 4.4 REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE BIOLOGIA NA EJA(I)

Nessa seção tecemos discussões referentes ao ensino de Biologia com ênfase na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos com o intuito de levantar os principais aspectos sobre “por que” e “como” ensinar Biologia na EJA(I) para uma melhor compreensão dos desdobramentos desse estudo.

Os debates em torno da organização dos currículos escolares são imprescindíveis para que a escola possa desempenhar adequadamente seu papel na formação cidadã. A Biologia, como elemento importante desse processo, deve contribuir para a compreensão do indivíduo sobre a organização e conceitos biológicos; o lugar que ocupa na natureza, mas, sobretudo, esses conhecimentos devem possibilitar, o desenvolvimento de atitudes e decisões individuais e coletivas que possibilitem a compreensão do seu papel cidadão. (KRASILCHIK, 2008).

Discutindo sobre o Ensino de Biologia e o currículo na EJA(I), Morais (2009) afirma que as propostas curriculares de Biologia voltadas para os alunos desta modalidade de ensino são muito extensas e dificultam a aprendizagem dos estudantes, sendo que, muitas vezes, os mesmos conteúdos e metodologias são usados no Ensino Médio regular e na EJA(I), mesmo tratando-se de públicos diferentes com suas especificidades, anseios e particularidades.

Frente a isso, o autor ressalta que devido a carga extensa de conteúdos presentes nas propostas curriculares voltadas a esse público, compostas na maioria das vezes de nomes e conceitos a serem decorados, seria muito mais vantajoso selecionar os conteúdos de maior aproximação à realidade prática dos alunos da EJA(I), possibilitando a compreensão desses conceitos e processos através das suas experiências oportunizando o alcance do objetivo educacional de conduzir este estudante ao crescimento intelectual, moral e ético através de ensinamentos, exemplos e experiências levados à escola. (MORAIS, 2009). Nesse sentido, é necessário que o professor agregue a sua prática saberes e competências capazes de contribuir com uma aprendizagem mais ampla e significativa dos educandos, de forma que possam relacionar o que estão vendo em sala de aula com fatores e aspectos presentes em sua vida e no meio ambiente.

[...] Os saberes não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2012, p. 36).

Ainda é importante considerar que os educandos precisam compreender a sua posição perante a sociedade, e esse é um dos motivos principais para não trabalhar os conteúdos de uma disciplina tão rica em informações de forma isolada. Krasilchik (2008, p. 21) defende que,

O tratamento de novos temas exigirá do professor uma relação estreita com a comunidade, de forma que possam ser considerados assuntos relevantes que não alienem os alunos do ambiente cultural onde vivem, mas que, ao contrário, permita-lhes entendê-lo e analisá-lo, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida de sua comunidade.

É preciso que na sua prática o professor de Biologia da EJA(I) estimule e provoque seus educandos, de modo a perceberem o seu papel na construção do seu conhecimento, saindo da condição de “depósito a serem preenchidos” para parte ativa desse processo. Segundo Freire (1996, p.13) “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se

transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Ainda nesse sentido, como bem expressa Barbosa e Chagas (2011), é fundamental que o professor de Biologia da EJA(I) faça um diagnóstico e identifique os conhecimentos prévios dos estudantes. “Ao se considerar os conhecimentos prévios dos alunos se atribui ao processo de ensino-aprendizado um caráter bilateral, dinâmico e coletivo, como orientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BARBOSA; CHAGAS, 2011, p. 4).

É importante atentar-se também, ao fato de que as pessoas nunca deixam de aprender, mesmo aquelas que deixaram os estudos ainda quando jovens. Ora, a ausência da educação escolar representa uma grande lacuna para o indivíduo e uma perda enorme para a cidadania (MORAIS, 2009). Por outro lado, o retorno à sala de aula representa o preenchimento dessa lacuna, e um motivo de esperança para esse público, pois muitos não sabem nem ler e escrever, e ao iniciarem esse processo conquistam uma nova dimensão.

No entanto, é importante considerar que ao retornarem à escola, trazem consigo saberes adquiridos no decorrer da vida e estes, de maneira alguma, devem ser desprezados pelo professor na sala de aula. Deve-se ter em mente que o diagnóstico dos conhecimentos trazidos pelos estudantes permite ao professor conhecer um pouco da bagagem de conhecimento que esses estudantes trazem para o cotidiano da sala de aula e a partir daí, selecionar e apresentar conteúdos de maior relevância para todos e que permita aos alunos compreenderem mais sobre a vida e o ambiente que os cercam.

Portanto, em relação as exigências na formação e prática docente na EJA(I), o professor de Biologia é parte importante também na formação social, cultural, política, entre outros, desses jovens, adultos e idosos que precisam estar preparados para lidar com as mais diversas situações. Acerca disso, Freire (1996, p. 14) aponta que “pensar certo coloca ao professor [...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária”. De acordo com Freire, os saberes dos educandos precisam ser respeitados na prática educativa e precisam ser discutidos conjuntamente com o ensino dos conteúdos.

Cunha (1989, p. 24) afirma que “[...] o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com educandos reais em situações definidas”. Assim, o professor consegue trazer o educando para participar das aulas com os conhecimentos adquiridos anteriormente, em outros espaços de convivência diária, desconstruindo e construindo saberes.

Pensar o ensino de Biologia no país, inclui priorizar no planejamento, bem como, na ação didática, os conhecimentos que os alunos apreendem em seu cotidiano e podem ser melhor vivenciados em sua realidade. Segundo Libâneo (1995), o planejamento de ensino, é uma tarefa docente onde estão inclusas atividades didáticas organizadas e coordenadas através de objetivos propostos e a partir da sua execução e cabe ao docente ir revisando e adequando a prática de ensino e desenvolvendo objetivos, conteúdos e metodologias de ensino em conformidade com a realidade social dos educandos. Nesse sentido, o professor deve planejar com regularidade sua ação pedagógica para aperfeiçoar sua prática na sala de aula compreendendo a singularidade de cada aluno, buscando novos métodos para que a aprendizagem seja efetiva, pois, planejar é pensar no aluno e descobrir novos meios para o alcance de êxito no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva,

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível (SCHMITZ, 2000, p.101).

Portanto, é necessário que o planejamento das aulas de Biologia, além de ser feito de maneira regular considere os aspectos singulares dos estudantes da EJA(I). No entanto, apesar da Biologia fazer-se presente em diversos aspectos do cotidiano, o ensino dessa disciplina distancia-se da realidade, e essa falta de contextualização ocasiona a maior parte das dificuldades encontradas no Ensino- aprendizagem, uma vez que é difícil estabelecer relações entre o que é estudado em sala e a sua vida prática (GEGLIO, 2015).

Considerando que os currículos escolares muitas vezes não dialogam com a realidade dos estudantes e os conteúdos apresentam-se diversas vezes desconexos da vida cotidiana e das aprendizagens que nela ocorrem, há, nesse sentido, uma necessidade de reformulação das propostas curriculares de Biologia para os alunos da EJA(I), em direção à práticas pedagógicas que permitam que os alunos sejam sujeitos da construção do conhecimento. (OLIVEIRA, 2012).

Segundo Haddad (2007), apenas 6% (seis por cento) das universidades no país apresentam projetos voltados para esse público. Devido à essa distância entre as ações das

universidades e o funcionamento da EJA(I), existem ainda hoje dificuldade em definir uma proposta curricular adequada para atender às necessidades dos estudantes desta modalidade.

Freire (1996) ressalta que, assim como o ato de cozinhar e velejar, a prática docente requer saberes que vão sendo construídos e aprimorados, com o tempo e dedicação e que o ensino bancário traz prejuízos a criatividade do educando e do professor, suscitando do professor, além de saberes, o desenvolvimento de competências pedagógicas. Assim sendo, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, não deve ser limitada apenas à escolarização do aluno, mas deve reconhecer que a educação é um direito fundamental para a construção da autonomia. Pelo exposto Freire (1996, p. 10) afirma que, a educação é uma forma de intervir no mundo, que além de conteúdos a serem ensinados, possibilite a compreensão de aspectos sociais. Nessa direção, “[...] os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização”. Nesse sentido, o professor de Biologia deve ocupar, sobretudo, o espaço de mediador, instigando os educandos a buscarem e construir novos conhecimentos, e não apenas transmitir conteúdos.

A EJA(I) tem o compromisso com uma formação de bases sólidas, que assegure os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade articulados com os fatores sociais, produtivos e econômicos (SANDRI, YAMANOE, 2013). Desta feita, falar sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos, envolve muito mais do que um processo de escolarização; é a formação de cidadãos que almejam mudança de vida e possam atuar enquanto cidadãos conscientes e críticos na sociedade.

Dentro desse âmbito de discussão, o ensino de Ciências e de Biologia na EJA(I) deve visar sobretudo desenvolver nos sujeitos autonomia para construir um conhecimento associado com os conhecimentos pré-existentes que cada sujeito possui, superando obstáculos e conquistando sua autonomia de pensamento. Diante o exposto, o Ensino da Biologia na EJA(I) requer uma mudança de atitude e deve ser visto numa perspectiva da educação que leva a formação para a cidadania.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO: APRESENTANDO A TRILHA DA PESQUISA

Este capítulo aponta a trilha metodológica que foi desenvolvida no presente estudo, que se divide em cinco subseções. A primeira explica e justifica o caráter da abordagem e os tipos de pesquisa. Na segunda subseção, é possível conhecer o *locus* da pesquisa e os participantes, bem como os critérios da sua escolha. A terceira subseção apresenta os instrumentos de coletas de dados, bem como a necessidade de adequações e mudanças no decorrer da pesquisa devido a pandemia de COVID-19. A quarta seção aponta os procedimentos de análise e interpretação dos dados, que favoreceram a discussão dos resultados, indo ao encontro dos objetivos do estudo. E a quinta e última seção apresenta a importância da ética na pesquisa em educação.

#### 3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA: DELIMITANDO O ESTUDO

Todo pesquisador deve ser curioso, duvidar e estudar para descobrir, resultando na construção de conhecimento e desmistificação. Para dar andamento a pesquisa científica é necessário definir a abordagem que melhor se enquadra no estudo, considerando o objeto, o contexto e os participantes do mesmo.

Tendo em vista os participantes da pesquisa e o objeto de estudo optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que,

[...] As contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à escola, uma vez que retrata toda a riqueza do dia-a-dia escolar. Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais. (DE OLIVEIRA, 2008, p. 16).

Nas pesquisas qualitativas é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados. Desse modo, a abordagem qualitativa possibilitou compreender sobre aspectos relacionados a preparação dos (as) professores (as) para atuar na EJA(I) durante o percurso formativo, percepções sobre o planejamento e as estratégias utilizadas para a construção do currículo escolar e as práticas pedagógicas utilizadas por cada docente pesquisado, em suas aulas de Biologia. Nesse mesmo sentido, a abordagem qualitativa permitiu analisar de perto os olhares e experiências destes (as) professores (as), tendo uma

aproximação real do objeto desta pesquisa e contribuindo para resultados que levassem a compreensão real sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos nos Municípios pesquisados.

Levando em consideração os tipos de pesquisa, essa, se caracteriza como descritiva, uma vez que, registramos os passos e resultados alcançados no decorrer da pesquisa, possibilitando ao leitor entender o percurso realizado. Como afirma Cervo e Bervian (2011, p. 32) [...] — “A descrição se presta para descrever metodologicamente cada um dos passos dados na realização da pesquisa e na aplicação das técnicas da pesquisa. Para além disso, deseja reproduzir os dados obtidos sem a interferência do pesquisador, trazendo para a pesquisa a voz do participante e suas percepções”.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto metodológico de que o respondente é quem melhor sabe de sua experiência, ao passo que o pesquisador se propõe a aprender com quem vivenciou ou ainda vivencia a experiência sobre a qual ele quer aprimorar seus conhecimentos (MOREIRA, 2004). Levando em consideração esses aspectos, este tipo de pesquisa se enquadrou por analisar minuciosamente as informações obtidas, sem qualquer interferência ou manipulação por parte do pesquisador. Analisando a concepção e utilizando fielmente as respostas do sujeito participante da pesquisa, garantindo a maior veracidade dos dados apresentados.

Gil (2008) nos relata que a natureza descritiva vai além de simplesmente identificar a relações existentes entre as variáveis, contribuindo para uma nova visão do problema, o que a aproxima das pesquisas exploratórias. Ambos os tipos de pesquisa são habitualmente utilizados pelos pesquisadores preocupados com atuação prática e sendo as mais solicitadas pelas instituições educacionais.

Como nos afirma Gil (2002), pesquisas exploratórias proporcionam maior familiaridade com o problema investigado, com o intuito de torná-lo mais claro. Nessa vertente, esse estudo, possui também, um caráter exploratório tendo em vista que este tipo de investigação envolve pessoas que passam ou já passaram por experiências práticas com o problema investigado, contribuindo de maneira valiosa para o estudo, proporcionando uma maior aproximação com o problema.

### 3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA: QUEM E DE ONDE SOMOS?

Nesta seção serão apresentados os *lócus* da pesquisa, descrevendo-os e contextualizando o leitor sobre os locais onde a pesquisa foi desenvolvida e apresentando os sujeitos partícipes





aos antigos tropeiros que passavam pela região que ao chegarem à antiga vila de Nossa Senhora do Bonsucesso, encontravam no centro da Vila uma cruz em frente à Igreja Matriz onde paravam e rezavam para as almas dos seus mortos. (CRUZ DAS ALMAS, 2018). A cidade de Cruz das Almas possui cerca de 63 (sessenta e três) escolas municipais e 4 (quatro) escolas estaduais, oferecendo Creches, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio regular e profissionalizante e EJA(I). (BAHIA, 2019).

A segunda cidade, Governador Mangabeira, também escolhida para a pesquisa devido a dificuldade de encontrar professores de Biologia da EJA(I) que atuam na rede estadual em Cruz das Almas, e pela disponibilidade da professora em participar da pesquisa (contato disponibilizado por uma colega do curso). A cidade conta com uma população estimada em 20.722 (vinte mil setecentos e vinte e dois) habitantes, segundo o último censo. Possui uma área de 106,3 Km<sup>2</sup> distribuídos em 35 (trinta e cinco) comunidades e possui 57 (cinquenta e sete) anos de emancipação política. Faz limite com os municípios de Muritiba, Cachoeira, São Felix e Maragogipe. Seu nome é uma homenagem ao ex-governador do estado, Octávio Mangabeira porque dava uma ideia de progresso e traria mais prestígio à nova cidade, já que Otávio Mangabeira era muito respeitado por tudo que fez pelo estado da Bahia. (GOVERNADOR MANGABEIRA, 2000). Este município possui 42 (quarenta e duas) escolas municipais, 3 (três) estaduais e 1 (uma) federal onde são ofertadas vagas para Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio regular, técnico e EJA(I). (BAHIA, 2019).

O município de Sapeaçu-BA, também foi selecionado pela dificuldade em encontrar os professores da EJA(I) na cidade de Cruz das Almas e pelo contato prévio com um professor, que atua na cidade e na modalidade e que foi supervisor em um dos meus estágios. A cidade se estende por 117,2 km<sup>2</sup> e de acordo com o último censo realizado em 2010, a população estimada para 2020 era de 17 409 habitantes. A densidade demográfica é de 148,4 habitantes por km<sup>2</sup> no território do município. Vizinho dos municípios de Conceição do Almeida, Cruz das Almas e Dom Macedo Costa, as terras do atual município integraram a sesmaria de Paraguaçu, doada pelo segundo Governador-Geral do Brasil. D. Duarte da Costa, ao seu filho D. Álvaro da Costa, em 17 de janeiro de 1557. Expulsos os aborígenes no século XVIII, se formou a fazenda Sapé Grande (Sapeaçu - Sapé, do tupi-guarani, significa "capim" e o sufixo açu, significa "grande"), de propriedade de Pedro Barbosa Leal, onde foi construída uma capela dedicada à Nossa Senhora da Conceição. O proprietário da fazenda Sapé Grande cedeu terreno para vários colonos que construíram as suas habitações em torno da capela, formando-se o Povoado de Sapé, pertencente ao Município de São Felix do Paraguaçu, cuja capela foi elevada à categoria de freguesia, com o nome de Nossa Senhora da Conceição de Sapé, pela Lei Provincial nº 2548,

de 09 de setembro de 1885, desmembrada da Freguesia de Cruz das Almas, a partir da criação do Distrito de Paz. (SAPEAÇU, 2012).

Atualmente, o município possui cerca de 40 (quarenta) escolas municipais e 3 (estaduais) escolas estaduais, oferecendo Creches, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio regular e profissionalizante e EJA(I). (BAHIA, 2019).

Os participantes da pesquisa foram 2 professores e duas professoras que atuam na EJA(I) nos municípios selecionados e que se disponibilizaram a contribuir com esse estudo. Conheceremos seus perfis a partir dos infográficos a seguir:

**Infográfico 3:** Caracterização dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Construção da autora, 2021.

**Infográfico 4:** Caracterização das professoras participantes da pesquisa



Fonte: Construção da autora, 2021.

A identidade dos(as) participantes foi mantida em sigilo, sendo assim, os(as) professores(as) foram identificados(as) com nomes de pesquisadores da área da Biologia, em homenagem a esses pesquisadores, e buscando preservá-los(as) a fim de atender os princípios éticos da pesquisa.

### 3.3 COLETA DE DADOS: DEFININDO E APRIMORANDO AS TÉCNICAS

Ansiando atender aos objetivos propostos, as técnicas inicialmente delimitadas para o desenvolvimento da pesquisa constavam de observação com registro em diário de campo e entrevista semiestruturada, além da pesquisa documental. No entanto, com a pandemia de Covid-19, alguns ajustes foram necessários.

Em razão de um vírus que possui alto teor de propagação, o SARS-CoV-2 que acarreta a doença denominada COVID-19 (sigla para Coronavírus Disease ou Doença do Coronavírus sendo o número 19 referente a 2019, ano de registro dos primeiros casos da doença), a realidade mundial mudou. A Organização Mundial de Saúde, emitiu alerta global sobre os riscos da contaminação e letalidade do vírus e recomendou-se o isolamento social como a melhor estratégia para frear a curva de contágio do vírus. Diante da recomendação emitida pela OMS, os governos dos países, estados e municípios de todo o mundo criaram decretos de isolamento social. Nessa vertente, escolas, faculdades e universidades foram fechadas, tiveram seus cronogramas alterados, e começaram a ministrar as suas aulas via online, pelas mais diversas plataformas. Surgiu então o seguinte questionamento: como realizar a pesquisa de campo diante da conjuntura mensurada acima?

No Estado da Bahia, o retorno das aulas das escolas estaduais ocorreu apenas em março de 2021, num modelo de ensino 100% remoto. Entretanto, mesmo com o retorno das aulas remotas, esse formato não se caracteriza como no formato de funcionamento presencial das unidades de ensino. Levando em consideração esses aspectos e a necessidade do isolamento social, decidimos manter a pesquisa documental, no entanto, optamos por suprimir as observações e o diário de Campo, e substituímos as entrevistas por questionários no formato online via Formulários Google (Link de acesso ao questionário: <https://forms.gle/bn36GmtW81qUwLVx8>).

Na investigação documental, analisamos os documentos Curriculares voltados para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, uma vez que, esse tipo de análise, apresenta várias vantagens, levando-se em consideração que os documentos apresentam uma numerosa riqueza de informações, o que os tornam importante fonte de dados em qualquer pesquisa. (GIL, 2002).

Ainda nesse sentido, a pesquisa documental apresenta uma série de outros benefícios para a realização de uma pesquisa exitosa,

[...] Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas. Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato. (GIL, 2002, p. 46).

Levando em consideração a última vantagem apontada por Gil, nesse período de distanciamento social e com o difícil e não recomendado contato com os sujeitos participantes do estudo, a pesquisa documental foi uma grande aliada nesse difícil momento. Além disso, o levantamento de dados por meio de fontes variadas é imprescindível em qualquer investigação, seja ela de natureza documental ou não, correspondendo à fase em que se coletam informações prévias sobre o campo de interesse. (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Outro grande aliado nesse momento foram os questionários online. Com o aumento do acesso à internet em todo o mundo, que alcançou pessoas de todas as idades nos últimos anos, as pesquisas no formato virtual, vem sendo bastante intensificadas, sendo a utilização da internet um valioso recurso de troca e disseminação de informações, que possibilita a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa. (FALEIROS, 2016).

A dificuldade de contato de forma presencial com os participantes da pesquisa, foi suprimida pela possibilidade de contato via e-mail e redes sociais, sendo possível a realização da pesquisa no formato online, o que reduziu bastante os inconvenientes causados pela pandemia. A coleta de dados nesse formato pode apresentar diversas vantagens como: possibilidade de o participante responder no momento e local que considerar mais adequado; os questionários podem ser enviados com maior agilidade e quantas vezes forem necessários; maior velocidade de retorno das respostas; menor custo e maior capacidade de alcançar o público destinado. (MALHOTRA, 2006).

Outro impacto ocasionado pelo atual cenário, diz respeito a dificuldade de encontrar professores que atuassem na EJA(I) na cidade de Cruz das Almas, sendo inclusive um dos professores de Biologia, da EJA(I) de uma escola Estadual da cidade, formado em História. Outro fator limitante, foi o atraso no retorno dos questionários por parte dos professores de município de Cruz das Almas que conseguimos manter contato no início da coleta de dados. Levando em consideração que este diálogo com os(as) professores(as) foi realizado via

WhatsApp e os formulários enviados por e-mails fornecidos durante o convite para participação, provavelmente a maneira como o contato foi estabelecido interferiu bastante nesse retorno, pois a ausência do contato visual e sua substituição pelo digital, principalmente em um primeiro contato, acaba sendo bastante superficial, e interferindo na prioridade desse retorno e consequentemente no andamento da pesquisa, sendo necessário reestruturarmos-la novamente. Diante do exposto, optamos por abranger outros municípios do Recôncavo da Bahia, incluindo na pesquisa além do município de Cruz das Almas-BA, os municípios de Governador Mangabeira-BA e Sapeaçu-BA. É importante destacar que na tentativa de inclusão do município de Muritiba-BA, em contato com a única escola Estadual da sede, recebemos a informação de que a professora que atua no ensino de Biologia na EJA(I), não possui formação nessa área, e sim em Pedagogia. Diante deste contexto, deixamos uma indagação para uma próxima pesquisa: onde estão os professores de Biologia e porque eles não estão atuando na EJA(I)?

#### 3.4 ANÁLISE DE DADOS: AS EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS NARRADAS PELO PRÓPRIO SUJEITO

Após a coleta dos dados, a próxima etapa da pesquisa foi a de análise e a interpretação dos dados. Estes termos, apesar de apresentarem particularidades, caminham pela mesma direção. A análise tem como objetivo a organização dos dados, possibilitando responder o problema almejado com a pesquisa, já a interpretação tem como pretensão dar sentido a resposta, através do diálogo entre os resultados alcançados e demais conhecimentos. (GIL, 2008).

Nesta fase, além da análise minuciosa dos documentos da EJA(I), analisamos as narrativas dos participantes da pesquisa, estabelecendo articulações com os referenciais teóricos desse estudo. Essa análise ocorreu a partir das respostas discursivas dadas aos questionários.

O recurso das narrativas vem sendo usado na formação docente e na pesquisa há mais de duas décadas e levando-se em consideração que os próprios sujeitos da pesquisa são os autores ou coautores das narrativas, os sentidos produzidos por esse tipo de pesquisa diferenciam-se daquelas que caracterizam os profissionais da educação e o cotidiano da escola de maneira distante, enviesada e diferente dos modos de compreensão e significação elaborados pelos próprios sujeitos pesquisados, “em outras palavras, pesquisar sobre os professores e pesquisar com os professores ou pesquisar na escola e com a escola, resultam em estudos diversos” (LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015, p. 19).

Ainda de acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015), dentre os tipos de narrativas de acordo com seu emprego, consta a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas, que decorrem de situações vivenciais e não experimentais.

A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. (LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015, p. 26).

Por trata-se das experiências vividas, este tipo de análise coloca o participante da pesquisa como protagonista da investigação, mostrando que ele possui voz e é capaz de refletir sobre suas ações, bem como é ativo, social e histórico.

Por meio da análise da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades dos docentes. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência (BOLZAN, 2006, p. 386).

Connelly e Clandinin (1995) ressaltam que a temporalidade se constitui como uma especificidade importante acerca das narrativas, ressaltando que o tempo é um elemento que não pode ser desconsiderado em pesquisas que utilizam narrativas, pois, ao narrar uma história, o autor-narrador articula o presente, passado e futuro. Os autores discorrem ainda que, a vida pessoal e profissional é repleta de fragmentos narrativos, que determinam trajetórias de tempo dos colaboradores da pesquisa, possibilitando a compreensão acerca das experiências desses sujeitos de maneira contínua e interativa, de forma a buscar a subjetividade, as singularidades e as particularidades, que ao narrar, o sujeito explicita os processos educacionais que constituem a sua trajetória, demonstrando momentos de continuidade e descontinuidade, de rupturas e [re]significações da experiência e da aprendizagem humana (CONNELLY E CLANDININ, 1995).

Por isso, a importância dessa abordagem e de seus instrumentos e procedimentos e base epistemológica está no fato de proporcionar a compreensão do processo de transformação que é explicitado pelas narrativas dos professores. Diante disso, buscamos nesta fase discutir os dados, por meio do diálogo entre as narrativas dos partícipes da pesquisa, os discursos presentes



nos documentos curriculares da EJA(I) e os estudos teóricos que embasaram a realização do presente trabalho.

### 3.5 ÉTICA NA PESQUISA: PRESERVANDO OS SUJEITOS

Ao iniciar uma pesquisa científica, a primeira preocupação do pesquisador para o seu desenvolvimento deve ser seguir os procedimentos éticos, considerando a importância dessa etapa que requer sobretudo, rigor e atenção criteriosa para sua preparação, sendo de fundamental importância que o pesquisador deixe claro aos participantes da pesquisa, bem como à sociedade a respeito dos objetivos a serem alcançados através da sua investigação.

Inicialmente, buscando zelar pela integridade de todos os envolvidos na pesquisa, foram enviados ofícios (Apêndice A) à direção das escolas estaduais, cujos participantes da pesquisa encontram-se em exercício docente, requisitando autorização para realização da pesquisa, ao tempo, que abordavam os instrumentos a serem utilizados, bem como seus objetivos.

Após a autorização por parte dos gestores das unidades escolares, os sujeitos participantes foram contactados e confirmaram se desejavam participar ou não da investigação, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), que se encontrava na página inicial do questionário. O TCLE é uma exigência dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) do Brasil, e busca conduzir de forma legal as relações entre pesquisador e sujeito, além de fornecer informações sobre os procedimentos da pesquisa, os riscos e benefícios envolvidos, bem como os direitos de todos os envolvidos. Ele é condição indispensável da pesquisa, sendo uma expressão da atitude eticamente correta. (TEIXEIRA E NUNES, 2008; ZANATTA E COSTA, 2012).

Segundo Padilha (2005) independente da técnica adotada para a coleta de dados, algumas recomendações devem ser seguidas para evitar confrontos com os padrões éticos da pesquisa científica, seja na realização de observação, na aplicação do formulário, questionário ou roteiro de entrevista,

Na entrevista ou aplicação de formulário/questionário a qualidade da informação fornecida é fundamental e não pode ser negligenciada, sob pena de, como no caso da pesquisa encoberta, retirar do respondente o direito de opção. Informações parciais, evasivas ou tendenciosas também estão ligadas a atitudes de manipulação dos sujeitos ou, no mínimo, de desrespeito aos seus direitos. O procedimento indicado inclui: - enviar à instituição o projeto ou plano de pesquisa detalhado com uma carta de solicitação para uso da mesma na coleta de dados de pesquisa; - fazer uma breve exposição sobre o tema e o objetivo do estudo na apresentação do instrumento; - esclarecer o informante

sobre o tema e objetivo do estudo, solicitando sua concordância para o preenchimento do instrumento. (PADILHA, 2005, p. 101).

Diante desses aspectos, houve toda uma preocupação em estabelecer os critérios da pesquisa minuciosamente, explicitar com clareza os objetivos e a função da pesquisa para todos os envolvidos, para evitar mal entendidos ou problemas que pudessem vir a atrapalhar o andamento do estudo. Ainda nesse contexto, buscando preservar a identidade dos participantes da pesquisa e como forma de homenagem, foram atribuídos nomes de pesquisadores da área da Biologia, pois, como bem defende Silva (2021), para além de assegurar os direitos e deveres da comunidade científica, a ética em pesquisa, deve assegurar o respeito e proteção especial aos participantes, sendo a proteção da confidencialidade e garantia do sigilo uma das principais normas a serem seguidas. Sendo assim, todos os participantes puderam sentir-se à vontade e responderem os questionários livremente e sem receios de retaliações.

## 4. O CURRÍCULO ESCOLAR DA EJA(I): TEORIA E PRÁTICA

Neste capítulo, serão apresentados os principais aspectos relacionados aos documentos curriculares que regem a EJA(I) a nível nacional e no estado da Bahia e o currículo em ação implementado pelos partícipes da pesquisa, buscando responder aos objetivos propostos nesse estudo.

### 4.1.O CURRÍCULO PRESCRITO: ANÁLISES E PERCEPÇÕES

Nessa seção analisaremos os documentos curriculares voltados exclusivamente à EJA(I) tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos<sup>3</sup> e a Política de EJA(I) da Rede Estadual (Bahia) para compreendermos como os conteúdos de Biologia estão organizados nestes documentos oficiais. Ora, o currículo é um documento de produção de conhecimento e movimento político; é produção coletiva diretamente ligada a visão de mundo dos sujeitos envolvidos nele; é a intersecção homem-educação; é uma prática político pedagógica. Então, é muito mais que uma matriz curricular, é uma questão político cultural devido a sua finalidade de incorporar às relações sociais dos sujeitos.

#### 4.1.1. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNs) PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

O Parecer CNE/CEB 11/2000, aprovado em 10/05/200, Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Este documento apresenta diversos aspectos relacionados a essa modalidade: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA(I) (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens, adultos e idosos–hoje (cursos de EJA(I), exames supletivos, cursos à distância e no exterior, Plano Nacional de Educação), bases histórico-sociais da EJA(I), iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA(I), formação docente para a EJA(I), diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. Evidenciaremos aqui apenas os aspectos de maior relevância para essa pesquisa, selecionados de acordo com as categorias do estudo.

---

<sup>3</sup> A sigla EJA(I) foi adicionada aqui pela autora do trabalho, visto que, as DCNs e a Política Estadual da SEC/BA não nomeiam os idosos ao se referir a essa modalidade.

As DCNs propõem, inicialmente, os fundamentos e funções da EJA(I), dividindo estas últimas em três: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora.

QUADRO 1: FUNÇÕES DA EJA(I) DE ACORDO COM AS DCNs



**FUNÇÃO REPARADORA**

Busca reparar a realidade histórico-social desses indivíduos através do princípio de igualdade, restaurando o direito negado de acesso a uma escola de qualidade.

**FUNÇÃO EQUALIZADORA**

Busca reestabelecer a trajetória escolar dos que tiveram uma interrupção forçada pela repetência, evasão, oportunidades desiguais de permanência ou outras condições adversas, pelo princípio da equidade, ou seja, de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

**FUNÇÃO QUALIFICADORA**

Considerada como o próprio sentido da EJA(I), busca propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Tem como base o caráter incompleto do ser humano e é um apelo para uma educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

FONTE: BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Parecer CNE/CEB, v. 11, 2000.

Fonte: Construção da autora, 2021

De acordo com as Diretrizes, a função reparadora da EJA(I) para além de propiciar a presença desse público na escola, deve fazer da EJA(I) um modelo pedagógico que crie situações e possibilidades capazes de satisfazer as necessidades de aprendizagem deste segmento repleto de especificidades sócio culturais (BRASIL, 2000).

A função equalizadora, por sua vez, defende que “os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros” (BRASIL, 2000 p. 10). No entanto, segundo Chilante e Noma (2005):

a função reparadora da EJA e a sua promessa de inclusão social via escola baseia-se num reducionismo, pois a escolarização, na atual fase do desenvolvimento capitalista, tem sido utilizada para justificar a seletividade num mercado do trabalho onde não há lugar para todos. O termo equidade, utilizado com frequência nos documentos nacionais e internacionais sobre educação, deve ser entendido como o equilíbrio entre o mérito e a recompensa,

e podemos perceber um sutil deslocamento do conceito de igualdade para o de equidade. Pelos princípios neoliberais justifica-se a existência das desigualdades como fruto das escolhas individuais do cidadão-cliente, ou ainda, como necessárias para o bom funcionamento do mercado. A ideia da equidade tem servido para que o Estado burguês promova a aparente conciliação dos interesses da classe trabalhadora sem prejudicar os interesses do capital e para a manutenção da coesão social. (CHILANTE e NOMA, 2005, p. 20)

Assim, além de perpetuar uma condição de dominação, esta política, apresenta também a imobilidade social destas categorias, que não podem pagar por uma educação de qualidade, uma vez que o Estado também não a oportuniza. Logo, não terão acesso às práticas pedagógicas adequadas, implicando tanto na formação de fato crítica, quanto em uma formação qualificada para o ingresso no mercado de trabalho e para serem bem sucedidos (RANGEL, 2014).

A função qualificadora, por sua vez, promete efetivar um caminho de desenvolvimento para pessoas de todas as idades, através da atualização de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, confirmação de competências extra escolar, troca de experiências, entre outros. (BRASIL, 2000). Diante disso, Chilante e Noma (2005) afirmam que,

Quanto à função qualificadora, apontada como o próprio sentido da EJA e a promessa de mudança situacional do indivíduo, ressalta-se que no capitalismo mundializado, o desemprego torna-se uma das maiores dificuldades para a classe que vive do seu trabalho. Nesse processo a educação é chamada a cumprir o seu papel histórico de formação do homem para a sociedade, colocando-se como redentora. Na prática, porém, o discurso de inclusão social via escola revela-se na exclusão social via mercado, pois a exclusão deixa de ser percebida como condição do modo de produção capitalista para tornar-se fruto das características individuais daqueles que não conseguiram seu lugar na competitiva sociedade capitalista que se manifesta no mercado de trabalho. (CHILANTE e NOMA, 2005, p. 20)

Nesse sentido, é possível perceber que o discurso político posto na diretriz está bem distante da realidade prática.

Em relação a formação docente para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos primeiramente o documento apresenta que além das exigências formativas de que o professor de qualquer modalidade deve apresentar, o docente da EJA(I) deve ter uma formação que contemple a complexidade diferencial desta modalidade, visto que,

a maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e

se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas (BRASIL, 2000 p. 57).

Pelo exposto acima, o professor que atua na EJA(I), deve considerar que a formação para atuar nessa modalidade, deve proporcionar ao docente se aprofundar na realidade social e cultural desses estudantes, para que através do aprofundamento sobre suas realidades, o professor propicie metodologias mais atraentes, e que leve em conta suas singularidades.

Ao tratar sobre a formação inicial, o parecer aborda a Resolução CNE/CP nº 01/99 que versa sobre a formação de docentes nas instituições de Ensino Superior para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e preparação para EJA(I) equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental (*art. 6º, § 1º, V*); a Resolução CEB/CEB nº 02/99 que se encarrega da formação de professores na modalidade média e preocupa-se em seu artigo 5 no §2 em não infantilizar os métodos, conteúdos e processos relacionados a EJA(I) e o art. 4, VI da Lei das Diretrizes e Bases (LDBEN), que impõe sobre a oferta de ensino noturno que se adeque as condições do educando, bem como no inciso VII desta mesma lei, sobre a oferta de Educação escolar para Jovens e Adultos que apresentem características adequadas às suas necessidades e disponibilidade, garantindo-lhes condições de acesso e permanência na escola.

Dando continuidade, as DCNs fazem referência também ao art. 26 da LDBEN que aponta para a necessidade de adequação dos currículos às “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Em resumo, o documento busca demonstrar que existem exigências, proposta pelas Resoluções apresentadas e pela LDBEN, relacionadas a uma formação específica para atuar na EJA(I), que é composta por sujeitos trabalhadores ou não, com experiências de vida que não podem ser ignoradas e que exigem um ensino de conteúdos através de métodos diferenciados e tempos intencionados ao perfil desses estudantes, e de um tratamento didático das práticas que não desconsidere as especificidades da EJA(I) e nem o caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares garantindo a permanência desses estudantes na escola (BRASIL, 2000).

Em suma, ocorre que o documento aponta para a necessidade das licenciaturas e outras habilitações ligadas a formação de professores considerarem em seus cursos a realidade da EJA(I). Nesse sentido, apresenta na página 58, as funções básicas das universidades, que consistem em:

associar a pesquisa à docência de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo. Uma metodologia que se baseie na e se exerça pela investigação só pode auxiliar na formação teórico-prática dos

professores em vista de um ensino mais rico e empático. Além disso, o docente introduzido na pesquisa, em suas dimensões quantitativas e qualitativas, poderá, no exercício de sua função, traduzir a riqueza cultural dos seus discentes em enriquecimento dos componentes curriculares (BRASIL, 2000, p. 58).

Atenta-se, portanto, à necessidade de formação inicial desses professores, uma vez que, conhecendo melhor a história, a realidade, as particularidades, as necessidades educacionais desses estudantes, o professor se utilize de metodologias conscientes e coerentes, até porque

o Brasil tem uma experiência significativa na área [...] e um acúmulo de conhecimento voltado para métodos, técnicas alternativas de alfabetização de educação de jovens e adultos. Tais experiências, salvo exceções, não conseguiram se traduzir em material didático específico voltado para a educação de jovens e adultos, em especial para além do processo alfabetizador (BRASIL, 2000, p. 59).

Para além da formação inicial, o documento atenta-se brevemente também para a necessidade de cursos de especialização voltados a EJA(I), e sobre a necessidade de espaços próprios nas instituições formadoras para os educadores dessa modalidade, uma vez que. “a garantia de padrão de qualidade é um princípio que cobre o espectro da cidadania enquanto participação e enquanto exigência da clientela a que se destina” (BRASIL, 2000, p. 60).

Dando continuidade à análise, no tópico seguinte aborda-se sobre *As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens, Adultos e Idosos*, que inicia trazendo considerações sobre a importância de reconhecer as diferentes fases da vida, já que estas fazem parte de significações relevantes relativas ao indivíduo e a cultura da qual ele participa, sendo que essas faixas etárias são responsáveis por apontar características, direitos, deveres dos indivíduos na sociedade.

No entanto, apesar dessa personalização inicial, o documento aponta para a necessidade da EJA(I), como modalidade da Educação Básica ser pautada pelos mesmos princípios postos na LDBEN; e no que se refere a componentes curriculares, utilizar como base as Diretrizes Curriculares Nacionais das etapas do Ensino Fundamental e Médio do CEB/CNE. O argumento utilizado é que a elaboração de outras diretrizes pode configurar uma nova dualidade, levando em consideração que,

a sujeição aos Pareceres CEB 04/98 e 15/98 e às respectivas Res. CEB nº 02/98 e 03/98 não significa uma reprodução descontextuada{descontextualizada}face ao caráter específico da EJA. Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos

conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes (BRASIL, 2000, p. 61).

Desta feita, o Parecer reconhece que as práticas pedagógicas da EJA(I) não devem se pautar pelas mesmas práticas do ensino regular, mas deve se orientar nos princípios de contextualização, considerando que,

muitos estudantes da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes. (BRASIL, 2000 p. 61)

Ou seja, as diretrizes apontam para a necessidade de reconhecer na prática as características próprias da EJA(I), respeitando assim as diversidades, experiências e conhecimentos do educando, reconhecendo que

a flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente. (BRASIL, 2000, p. 61)

Essa flexibilidade permite aos educandos tornarem-se sujeitos ativos na construção do currículo. Dessa forma, o “currículo é organização de saberes para formar pessoas, o que nos permite pensar em um currículo que não seja tecnocrata, uniforme, mas sim que seja pensado e feito dentro da realidade dos sujeitos e para atender as suas necessidades nos aspectos humanos e sociais” (MACEDO, 2009, p. 26). Assim, a proposta da Diretriz é que cada estabelecimento de ensino que oferta cursos da EJA(I) adeque seu currículo as necessidades dos alunos desta modalidade.

#### 4.1.2 POLÍTICA DE EJA(I) DA REDE ESTADUAL DA BAHIA



A Política de EJA(I) da rede estadual intitulada “Educação de Jovens, Adultos e Idosos: aprendizagem ao longo da vida” é um documento criado em 2009 com o objetivo de reestruturar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Bahia. O material foi produzido através da escuta dos principais sujeitos da EJA(I): educandos, educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação- DIREC e dos diversos segmentos que compõem o Fórum Estadual da EJA(I), com o intuito de expressar as reais demandas e expectativas do público dessa modalidade de educação e foram criados espaços de diálogos com o Conselho Estadual de Educação (CEE) para garantir a conformidade do projeto com as exigências legais que regem a educação em nosso país (BAHIA, 2009).

Inicialmente, a Política estadual apresenta a concepção de educação que organiza esse currículo. Desta forma, define que “todo currículo e toda prática pedagógica estão amparados em uma concepção de educação, em uma visão de mundo que termina por indicar um determinado perfil do sujeito para quem se pensa o currículo” (BAHIA, 2009, p. 11). Em continuidade, apresenta o argumento de que para que haja a garantia desses jovens e adultos à Educação Básica, o currículo deverá ser guiado pela pedagogia crítica e o Estado assumir o compromisso de dialogar com os educandos e educadores da EJA(I), contribuindo com a democratização e efetividade do processo educacional da EJA(I) no Estado (BAHIA, 2009).

O documento faz referência também a quem são esses sujeitos da EJA(I), seus ofícios e as características que os excluíram do cenário educacional, atentando-se inclusive para a redução da quantidade de sujeitos que não tiveram passagem pela escola e o crescimento constante de adolescentes e jovens que tiveram passagens acidentadas pela escola, “que não conseguiram acompanhar e/ou concluir a Educação Fundamental, evadindo da escola pela necessidade do trabalho ou por histórias margeadas pela exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais, de opressão entre outras” (BAHIA, 2009, p. 12) e sobre a necessidade da garantia do direito à Educação Básica a esse público.

A primeira condição para a garantia do direito à Educação Básica (às crianças, adolescentes, jovens e adultos) é conhecer quem são os verdadeiros sujeitos de cada modalidade educacional; saber sobre os tempos de vida e sobre as estruturas cognitivas que possibilitam o acesso ao conhecimento em cada um desses tempos. Na EJA, faz-se imprescindível o reconhecimento:

- a) dos saberes e fazeres que são construídos no tempo da juventude e da adultez;
- e
- b) das experiências e vivências de trabalho e sobrevivência desses sujeitos nas cidades e nos campos. (BAHIA, 2009, p. 12).

O currículo aponta, portanto, para a necessidade de conhecer quem são esses sujeitos, os saberes que eles trazem para o ambiente escolar e as vivências e experiências do trabalho, para práticas mais condizentes com a realidade desses estudantes garantindo o acesso desses na escola.

Outro aspecto a ser abordado é que o documento apresenta a idade apropriada ao jovem da EJA(I), sendo essa, a partir dos 18 anos, levando-se em consideração os relatos de educadores e educandos sobre os prejuízos trazidos à prática dos educadores, uma vez que, “não há metodologia nem material didático que possa dar conta de tamanha diversidade. Conseqüentemente, compromete-se a aprendizagem dos educandos, os quais atribuem valências diferentes à escola e ao processo de formação” (BAHIA, 2009, p. 13). Orienta, portanto, a necessidade de as escolas criarem turmas do ensino fundamental, do turno noturno, para atender os adolescentes que se encontram abaixo da faixa etária recomendada.

Em relação ao perfil e formação do educador da EJA(I), constam algumas características que devem formar o perfil desse educador. São essas:

- a) ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta;
- b) conhecer a comunidade em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens e adultos;
- c) participar, conhecer, entender os movimentos que se organizam em torno da luta por conquista de direitos para os populares;
- d) comungar com os ideários e exercitar os princípios da Educação Popular;
- e) cooperar, de forma crítica e competente, com a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando direitos para a EJA;
- f) construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico;
- g) entender e respeitar, de maneira positiva, a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico;
- h) apresentar projeto de trabalho solidário para intervenção na realidade sociopolítica e cultural dos educandos da EJA. (BAHIA, 2009, p. 16).

O documento aponta, portanto, para a necessidade da Secretaria de Educação do estado da Bahia investir na formação dos profissionais que farão carreira enquanto educadores de jovens e adultos, devendo a formação inicial e continuada desses educadores baseadas na Política de EJA(I) ser assumida pelo Estado.

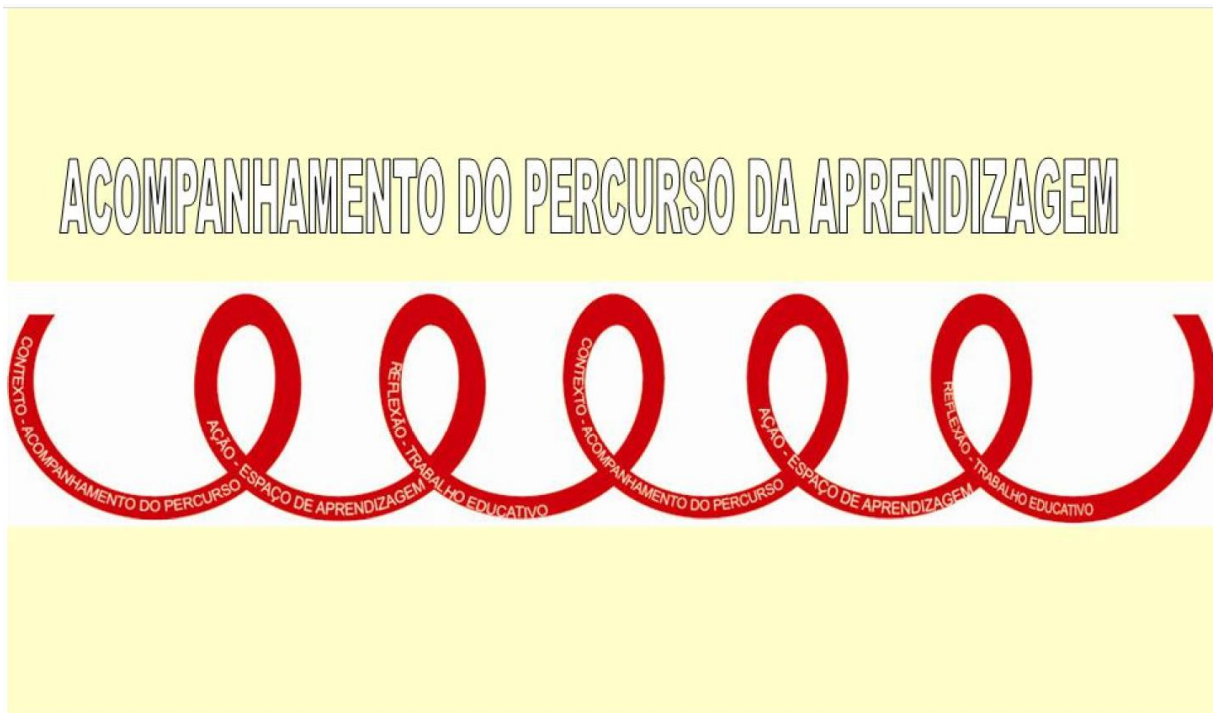
Em relação aos aspectos relacionados à estrutura curricular trazidos pelo documento, é importante apontar para a necessidade que a Política estadual traz, de olhares menos escolarizados para a EJA(I), ressaltando que essa não pode ser comparada a um modelo ideal de escolarização, nesse sentido, ela objetiva então:

1. A construção coletiva da nova Política de EJA.
2. A elaboração de uma Proposta Curricular com base em aprendizagens por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores. Estes últimos organizam (e organizam-se) as diferentes áreas do conhecimento, de acordo com a dinâmica expressa no modelo curricular (vide apêndice I a III e V a VII).
3. A superação do paradigma multidisciplinar – que norteia a formação inicial que nós educadores recebemos e, conseqüentemente, também norteia o nosso pensamento – para que possamos formar os sujeitos da EJA não mais por disciplinas, mas sim por áreas do conhecimento, as quais devem dar conta de explicar as questões sociais.
4. A aquisição/construção e distribuição de material didático próprio às especificidades do processo de ensinar e de aprender na EJA. (BAHIA, 2009, p. 17).

Aqui, é reforçada a necessidade de não se utilizar na EJA(I), planejamentos e metodologias do Ensino Médio regular, uma vez que essas apresentam características distintas e a EJA(I) carece de uma proposta curricular própria.

A utilização desses planejamentos e metodologias na EJA(I), compromete demasiadamente a aprendizagem, uma vez que, quando não pautada no sujeito, nos saberes que ele traz, em como ele aprende, nos seus desejos, expectativas e necessidades de aprendizagem, essa torna-se insignificante. Portanto, o documento curricular apresenta alguns critérios para acompanhamento desse processo, e os resume em um espiral que demonstra a circularidade do processo avaliativo, exposto em seguida.

FIGURA 3: ESPIRAL DE ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO DE APRENDIZAGEM-POLÍTICA DA EJA(I) DO ESTADO DA BAHIA




Fonte: Bahia, 2009, p. 29

É possível perceber através da figura, que a avaliação deve ser um processo contínuo, onde o professor deverá analisar o contexto da sala de aula, as experiências vividas para dinamizar o processo educativo e a partir dele fazer o acompanhamento do percurso, estimulando o educando a participar ativamente do seu processo de aprendizagem. O professor deverá fazer sempre o acompanhamento desse processo, refletindo sobre sua prática e reorientando as aprendizagens sempre que necessário contribuindo para o “[...] desenvolvimento do(a) educando(a) como pessoa humana e a sua participação crítica na sociedade, assumindo um compromisso com a educação humanizadora e emancipadora” (BAHIA, 2009, p. 19).

A Proposta curricular encontra-se estruturada por Tempos Formativos, que se encontram listados no quadro abaixo.

## QUADRO 2: TEMPOS FORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

# TEMPOS FORMATIVOS EJA(I)



### 1º APRENDER A SER

Acolhe estudantes que estão iniciando a sua formação, ou que já cursaram um ou mais estágios da EJA(I) I, ou uma ou mais séries do Ensino Fundamental I.

### 2º APRENDER A CONVIVER

Inclui os estudantes que já concluíram a EJA(I) I ou séries iniciais do Ensino Fundamental e que estão cursando o segundo segmento do Ensino Fundamental.

### 3º APRENDER A FAZER

Destina-se aos estudantes que já concluíram o segundo segmento da EJA(I) ou o Ensino Fundamental, e aos que estão no processo do curso EJA(I) III ou tempo de aprender II.

FONTE: BAHIA, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, Política de EJA da Rede Estadual, Aprendizagem ao Longo da Vida, Salvador, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, Secretaria da Educação 2009.

Fonte: Construção da autora, 2021

Nesta pesquisa buscamos investigar o 3º Tempo Formativo, e analisando as Diretrizes Curriculares Nacional para EJA(I), não existe nada específico sobre o Ensino de Biologia nessa modalidade.

Por sua vez, a Política Estadual apresenta um Organizador Curricular que contempla os seguintes aspectos: Especificação da unidade letiva com o respectivo Eixo/Etapa/Semestre, Aspecto Cognitivo e Aspecto Socioformativo, Aprendizagem Desejada, Eixo Temático, Tema Gerador e Tema/Subtemas, Saberes Necessários, Objetos de conhecimento/Conteúdo. Para o 3º Tempo Formativo (dois), Eixos Temáticos:

- Eixo temático VI- *Globalização, Conhecimento e Cultura* compreende duas áreas do Conhecimento: Linguagem e Ciências Humanas e suas tecnologias;
- Eixo temático VII – *Economia Solidária e Empreendedorismo* compreende duas áreas do conhecimento: Matemática e Ciências da Natureza. (ANEXO 1).

A Aprendizagem ao Longo da Vida norteia suas ofertas de ensino, através de Eixos Temáticos e Temas Geradores, próprios das práticas sociais e do mundo do trabalho.

A proposta baseia-se nos conhecimentos de Paulo Freire sobre a EJA(I), renovando o trabalho nessa modalidade, uma vez que reconhece as especificidades do tempo humano no processo educativo; propõe um novo currículo, novas práticas, um novo olhar para os processos avaliativos através da avaliação contínua e acompanhamento do percurso de aprendizagem, a autoavaliação, a reflexão do trabalho docente, o planejamento coletivo e substituição de notas por conceitos (TANURE; DOS SANTOS, 2020).

Porém, mesmo que a organização curricular busque uma construção coletiva, tomando como base os eixos temáticos e temas geradores, é evidente, que não é dada ao professor autonomia suficiente para torná-la realidade dentro dos parâmetros exigidos, sendo que, as áreas do conhecimento permanecem separadas, e não há um momento coletivo de planejamento, o que causa uma grande lacuna, tanto na implementação, quanto no modo de entender o documento. Isso evidencia fragilidades na gestão das políticas que chegam nas escolas, o que reforça ainda mais as desigualdades, interferindo dessa maneira, na formação dos alunos. (PINHEIRO, CARMO e PINA, 2020).

É importante considerar que para além de saber quais conteúdos são lecionados nas aulas de Biologia, buscamos, sobretudo, compreender o modo pelo qual os saberes na EJA(I) são selecionados, organizados, mediados didaticamente e mobilizados pelos professores de Biologia, buscando o entendimento sobre as relações entre currículos escolares.

## 4.2 O CHÃO DA ESCOLA: O CURRÍCULO EM AÇÃO

Esta seção está organizada em três subseções provenientes das principais categorias da pesquisa, com o intuito de responder aos objetivos propostos neste estudo. Na primeira subseção abordaremos os principais aspectos da formação inicial e continuada dos partícipes da pesquisa; na seção seguinte trazemos os principais elementos utilizados e ações realizadas na construção do planejamento escolar; e na terceira e na última seção abordaremos os principais pontos relacionados às práticas docentes no Ensino de Biologia dos respondentes deste estudo.

### 4.2.1 PREPARAÇÃO PARA ATUAR NA EJA(I) DURANTE O PERCURSO FORMATIVO

Nesta seção, analisaremos as bases formativas dos partícipes da pesquisa com ênfase na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Com seus perfis já descritos no capítulo anterior, destaco que o público se refere a quatro professores(as) concursados, com jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas e que lecionam nos três turnos diários. Entender esses percursos profissionais, podem possibilitar compreender também, alguns aspectos referentes às suas práticas.

Inicialmente, ao serem questionados se durante suas trajetórias formativas no Ensino Superior, haviam cursado alguma disciplina específica que os auxiliassem na prática docente enquanto professor(a) no momento de lecionar na EJA(I), os partícipes da pesquisa responderam unanimemente que não tiveram nenhuma disciplina direcionada a EJA(I) na formação inicial.

Uma das respondentes, complementou a questionamento com a seguinte afirmação:

*Infelizmente não temos formação para EJA na graduação, fiz vários cursos sobre a EJA depois que entrei no Estado. (Prof<sup>a</sup> Lynn Margulis, 2021).*

A ausência de componentes voltados as especificidades da EJA(I) nas licenciaturas, na maioria das Universidades, é uma questão que precisa ser repensada nos cursos de formação de professores, que necessitam urgentemente introduzir discussões no campo da EJA(I). (MACHADO, 2008). Geralmente, os debates sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos dentro das Universidades, ainda ocorrem de maneira bastante superficial. Nesse mesmo sentido, não existem incentivos para a realização de Estágios Supervisionados em turmas da EJA(I), que geralmente só ocorre quando não há disponibilidade de turmas do Ensino regular. Ventura (2012) afirma que

para que haja uma maior compreensão por parte dos profissionais da educação sobre o que é essa modalidade de ensino e suas particularidades pedagógicas é fundamental trazer essa temática para ser discutida na universidade, principalmente, nos cursos de licenciatura. (p. 79)

O estudo realizado por Moura (2001) afirma existir um silenciamento por parte das escolas e universidades em relação aos currículos e ofertas de disciplinas de graduação e lacunas relacionadas à formação continuada por parte das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para atuação na EJA(I). Segundo Arroyo (2006, p. 23),

o foco para se definir uma política para a Educação de Jovens e Adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses

jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica [...]

Nesse sentido, a possibilidade de conhecer melhor as especificidades desses sujeitos, possibilitam uma atuação mais consciente por partes dos professores atuantes nessa modalidade, seja ela, inicial ou continuada.

Quando indagados a respeito da realização de cursos de educação continuada, podemos perceber que mesmo cientes de que não foram formados pra atuar nessa modalidade, apenas dois dos respondentes declararam ter realizado algum curso formativo para atuação na EJA(I).

Nesta mesma direção, quando questionados sobre as contribuições que esses cursos trouxeram para sua atuação enquanto professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a professora Lynn, respondeu da seguinte forma:

*Foi logo no início do meu ingresso na SEC-BA e foi muito importante para a minha prática docente. (Prof<sup>a</sup> Lynn Margulis, 2021)*

A professora Rosalind, por sua vez, apresentou alguns detalhes sobre contribuições dessa formação para sua prática na EJA(I):

*Adaptações metodológicas, avaliação diagnóstica, avaliação formativa, aspectos socioemocionais do corpo discente. (Prof<sup>a</sup> Rosalind Franklin, 2021)*

As respostas das professoras deixam claro que esses cursos trouxeram importantes contribuições para sua prática docente. É fundamental a discussão sobre as particularidades pedagógicas da EJA(I). A preocupação com a oferta de educação continuada para superação de dificuldades, sobretudo, nas metodologias e possibilidades de práticas adequadas desses estudantes é também uma maneira de reparar a negação de direitos a educação enfrentadas por esse público. (SÉRGIO, 2015).

Ao avaliarem sua formação acadêmica para atuar na EJA(I), três dos professores, avaliaram a necessidade de aperfeiçoamentos, enquanto que um deles, avaliou positivamente. É importante, entretanto, ressaltar que o respondente que avaliou de forma positiva a sua formação acadêmica para atuar na EJA(I) declarou não ter recebido nem formação inicial e nem continuada voltada a essa modalidade. Diante disto, Freire (2002) defende que,



a condição fundamental para isto, quanto a mim, é que esteja, de um lado, constantemente aberto às críticas que me façam; de outro, que seja capaz de manter sempre viva a curiosidade, disposto sempre a retificar-me, em função dos próprios achados de minhas futuras práticas e da prática dos demais. (p. 20)

Nesse mesmo sentido, Amorim e Duques (2017), apontam que mesmo a aprendizagem da profissão docente não ocorrendo somente, através da teoria, mas também, por experiências acumuladas, a busca por melhores metodologias que respeite as singularidades dos estudantes da EJA(I), requer constante busca nos processos de formação.

Para além disso, a formação do professor não deve ser interrompida nos cursos de formação inicial ou de continuada. Deve, contrariamente, ser um constante e contínuo processo. O professor deve refletir frequentemente sobre a sua prática educativa, conscientizar-se dos saberes constituídos por ele e buscar aperfeiçoar-se incessantemente. (SANTANA e SALOMÃO, 2011). Para Freire, O professor precisa desenvolver a reflexão crítica sobre a prática, num “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 1996, p. 42). Em resumo, é indispensável que o educador da EJA(I) esteja em constante processo de formação, bem como, de reflexão para evitar a reprodução, o amadorismo e improviso em sua atuação.

#### 4.2.2 PLANEJAMENTO E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Nessa seção analisaremos os dados referentes ao planejamento das ações, assim como os meios utilizados pelos respondentes da pesquisa para a construção de suas aulas de Biologia na EJA(I), compreendendo como ocorre a construção do currículo escolar nos campos pertencentes a esta pesquisa.

O planejamento escolar consiste na preparação das ações docentes que irão direcionar as práticas em direção aos objetivos esperados, promovendo sua adequação e revisão durante o processo de ensino e momentos de pesquisa e reflexão. É um instrumento que direciona o processo educacional, estabelecendo as urgências, indicando as prioridades básicas e determinando os recursos e meios necessários para alcançar as metas e objetivos do ensino. (LIBÂNEO, 1995; MENEGOLLA e SANT’ANNA, 2001).

Inicialmente, nesse quesito, questionamos os professores partícipes da pesquisa a respeito do momento utilizado para o planejamento das aulas no decorrer do ano letivo. Um dos professores declarou que realiza apenas um planejamento no início do ano, outro professor

afirmou que o organiza no início de cada trimestre e os outros dois afirmaram que planejam suas práticas em qualquer momento do ano letivo.

Ao realizar o planejamento das aulas apenas no princípio do ano letivo, corre-se o risco de ignorar a necessidade de adequação ou melhorias nas ações. Dessa maneira, faz-se necessário que a prática docente seja constantemente planejada, uma vez que, é necessário conhecer o que o aluno "já sabe" e o que ainda "precisa saber", para ajustar o ensino oferecido à sua realidade (SILVA e ANDRADE, 2005).

Em continuidade, questionamos os professores sobre quais os meios utilizados para selecionar os conteúdos a serem trabalhados na EJA(I), elencando algumas estratégias que podem ser visualizadas na tabela a seguir:

TABELA 1- SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS PARA TRABALHAR NA EJA(I)

<i>Estratégias utilizada s</i>	<i>Frequência<sup>4</sup></i>	<i>Percentual</i>
<i>Planejamento coletivo com outros professores e a coordenação da escola.</i>	2	50%
<i>Outros meios</i>	2	50%
<i>São os conteúdos existentes nos capítulos do livro didático adotado e existente na escola.</i>	0	0%
<i>Estudo e Pesquisa em diversas fontes tais como livros de Biologia, documentários, revistas, etc... feitas de forma individual e por interesse próprio.</i>	0	0%
<i>Projetos enviados da Secretaria Estadual de Educação.</i>	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>

Fonte: Construção da autora, 2021

Planejar é o ato de pensar, repensar, criar, elaborar e preparar um plano a fim de alcançar um objetivo. Constitui-se em um “[...]processo constante, através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento se fundem, são indissociáveis” (GANDIN 1985, p. 22). Nesse sentido, a professora Lynn justificou e detalhou as formas de elaboração do planejamento realizado por ela:

<sup>4</sup> Esta frequência equivale as quantidades totais escolhidas, e não a o número de respondentes do questionário.

*Usamos diferentes ferramentas com a EJA, projetos interdisciplinares, conteúdos de livros fornecidos pela SEC, pesquisas, filmes, documentários e tudo isso é feito em um planejamento coletivo quinzenalmente (isso quando estávamos no presencial, no remoto estamos com outras estratégias ainda em andamento.) Neste momento estamos nos orientando por um caderno de apoio disponibilizado também pela SEC, mas cada professor está livre para ajustar a sua prática a sua realidade. (Prof<sup>a</sup> Lynn Margulis, 2021)*

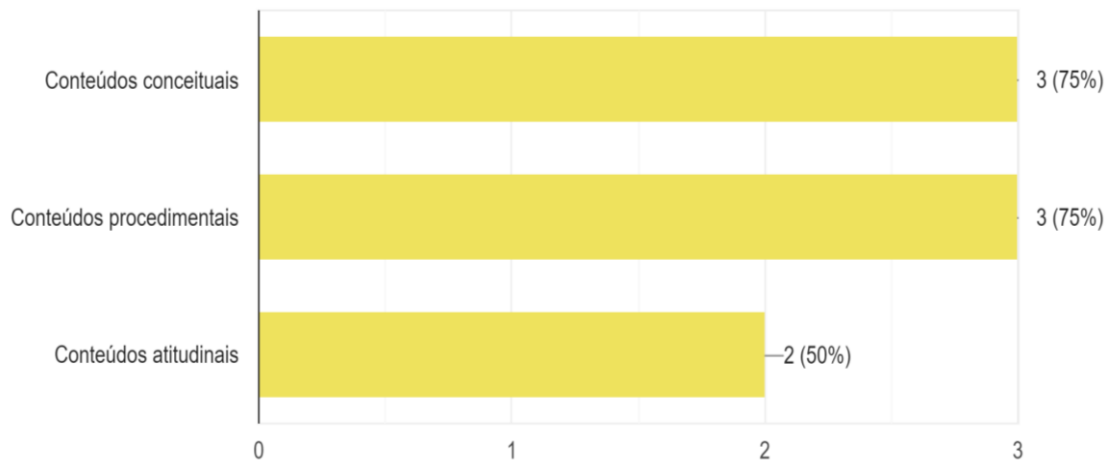
Ao se analisar a tabela acima, percebe-se que para 50% (cinquenta por cento) dos respondentes o planejamento é feito de forma coletiva, assim como na resposta da Professora Lynn, que declara que no período presencial esse planejamento ocorria de maneira recorrente. Nesse sentido, é importante ressaltar que o planejamento coletivo é um momento de grande importância para a troca de experiências e a integração dos saberes no cotidiano da escola (TARDIF, 2008). No momento do planejamento coletivo, as docentes mobilizam saberes práticos, saberes de suas experiências, saberes curriculares e saberes profissionais, a fim de selecionar, organizar os conteúdos a serem ensinados.

Sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc. (TARDIF, 2008, p. 61).

Ao se tratar da questão da seleção dos conteúdos, é evidente, que geralmente, o termo "conteúdos" é utilizado fazendo menção exclusivamente aos conhecimentos das matérias escolares, ou seja, aquilo que se deve aprender em determinada disciplina. No entanto, essa é uma leitura muito restrita do termo "conteúdo", que se caracteriza por aprendizagens que proporcionam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (ZABALA, 2015).

Ao observarmos os dados alocados no próximo gráfico, é possível visualizar que ao serem questionados sobre os conteúdos mais considerados na organização dos planejamentos pedagógicos, tivemos uma frequência de 75% (setenta e cinco por cento) para os conteúdos conceituais, 75% (setenta e cinco por cento) para os conteúdos procedimentais e 50% (cinquenta por cento) para os conteúdos atitudinais.

GRÁFICO 1- CONTEÚDOS MAIS CONSIDERADOS NO PLANEJAMENTO



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Segundo Zabala (2015) os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais referem-se respectivamente ao "o que se deve saber", "o que se deve saber fazer" e "como se deve ser", e a importância atribuída a cada um desses conteúdos permite perceber a concepção de cada um sobre o papel que o ensino deve desempenhar. Por exemplo, se um professor prioriza os conteúdos conceituais ele corre o risco de ter uma metodologia excessivamente conteudista; se opta pelos procedimentais pode tornar-se excessivamente técnico e caso opte só pelos atitudinais, pode acabar não tendo, a sustentação teórica, presente nos conteúdos conceituais, para conduzir e fundamentar discussões. Diante disso, num ensino que busca promover a formação integral do sujeito deve haver um equilíbrio na presença dos diferentes tipos de conteúdos (ZABALA, 2015).

Em relação as estratégias utilizadas para planejar as aulas e a finalidade com a qual os conteúdos trabalhados na EJA(I) são escolhidos, as respostas se relacionaram bastante, como podemos perceber na tabela e nas narrativas que se sucedem.

TABELA 2- ESTRATÉGIAS PARA O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE BIOLOGIA NA EJA(I)

<b>Estratégias utilizadas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<i>Levo sempre em consideração os objetivos da escola para essa modalidade</i>	0%	25%	25%	0%	50%
<i>Levo em consideração o que está proposto nas Diretrizes</i>					

<i>Curriculares Nacionais (DCN) para EJA(I)</i>	0%	25%	25%	0%	50%
<i>Utilizo o planejamento enviado pela Secretaria Estadual de Educação</i>	0%	0%	25%	75%	0%
<i>Utilizo os conteúdos listados no livro didático adotado pela escola</i>	0%	25%	25%	50%	0%
<i>Utilizo os conteúdos listados no livro didático de minha preferência</i>	25%	50%	25%	0%	0%
<i>Busco adequar as propostas curriculares à realidade do público da EJA(I) (considerando as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias.)</i>	0%	0%	0%	25%	75%
<i>Seleciono os conteúdos de maior expressão na realidade prática dos estudantes</i>	0%	0%	0%	25%	75%
<i>Busco realizar o planejamento de forma a estimular o aluno a desenvolver pensamento crítico e atuar positivamente na sociedade.</i>	0%	0%	0%	25%	75%
<i>Utilizo a pesquisa e a inovação no planejamento das aulas</i>	0%	0%	25%	25%	50%

Legenda: (1) Discordo totalmente (2) Discordo parcialmente (3) Não concordo nem discordo  
(4) Concordo parcialmente (5) Concordo totalmente

Fonte: Elaboração da autora, 2021

Observando os dados obtidos acima é possível perceber pelas escolhas das respostas que mesmo o planejamento enviado pela Secretaria Estadual de Educação sendo o documento no qual os professores mais se baseiam no planejamento das aulas de Biologia para a EJA(I), tanto

as DCNs, quantos os objetivos da escola para essa modalidade, também são considerados. A professora Lynn, em sua narrativa sobre a seleção dos conteúdos, relata:

*Não temos como fugir totalmente dos objetos de estudos propostos pela SEC, mas poderemos direcionar a discussão para pontos pertinentes ao nosso público. E a finalidade é contribuir para a formação de discentes críticos e capazes de refletir sobre seu papel na sociedade. (Prof<sup>a</sup> Lynn Margulis, 2021)*

De acordo com Arroyo (2014) existem tanto autorias profissionais quanto autocontroles sobre o trabalho docente. No entanto, essas são ocultadas, visto que, o professor nunca controla por completo o que faz, tendo sua autonomia total impedida por diretrizes, ordenamentos curriculares e disciplinares. “Os ordenamentos curriculares que tentamos conquistar, as salas de aula que tentamos dinamizar passam a ser territórios de disputa de concepções conservadoras, burocratizantes, controladoras das inovações” (ARROYO, 2014, p. 45).

Nesse sentido, é notório que os professores não possuem total autonomia para elaborar seu planejamento. No entanto, é necessário que o professor se utilize da autonomia que ainda possui, para nortear o processo de construção do conhecimento de maneira que esse possa atender aos interesses e realidade dos educandos da EJA(I), como relata fazer, a Prof<sup>a</sup> Lynn.

O professor Charles também relata se basear no Currículo proposto pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA), e direcionar a seleção de conteúdos, de modo, a articular-se com a realidade e o interesse do público da EJA(I).

*Inicialmente pelo poder de dialogicidade que ele possui com a realidade dos estudantes, depois pelo nível de curiosidade dos sujeitos em adquirir determinados conhecimentos e também me baseio no que está escrito no Currículo Bahia. (Prof<sup>o</sup> Charles Darwin, 2021).*

No entanto, a proposta curricular que ele afirmou utilizar, o Currículo Bahia, apesar de abranger a EJA(I), é um documento curricular voltado apenas à Educação infantil e ao Ensino Fundamental. A proposta voltada para o Ensino Médio, ainda se encontra em processo de consulta pública para sua construção.

Para além disso, é visto no quadro que todos os respondentes concordam quanto a necessidade de adequar os conteúdos à realidade dos estudantes da EJA(I) e de selecionar os conteúdos de maior expressão para sua vida prática, como é possível visualizar a seguir nas narrativas do professor Gregor e da professora Rosalind.

*Com base na relevância do conteúdo para a vida do estudante (Prof<sup>o</sup> Gregor Mendel, 2021)*

*Essenciais do ponto de vista científico e de acordo a realidade dos alunos. (Prof<sup>a</sup> Rosalind Franklin, 2021)*

O professor Charles, que trabalha em uma escola do campo, assim se posiciona.

*No meu caso, relaciono bastante os conteúdos com a realidade idílica do campo (zona rural) em que vivem. (Prof<sup>o</sup> Charles Darwin, 2021)*

Outro dado a ser destacado, refere-se a grande concordância dos professores em realizar o planejamento de forma a estimular o aluno a desenvolver o pensamento crítico e atuar positivamente na sociedade, como é visível na fala da professora Rosalind:

*Um planejamento pautado nas Diretrizes, competências e habilidades da BNCC, mas também em sinergia com as necessidades e realidade dos alunos, capaz de promover a aprendizagem e intervenções sociais, promovendo uma melhor criticidade, tomada de decisões e busca pela qualidade de vida, torna-se não só atraente, mas também fundamental. (Prof<sup>a</sup> Rosalind Franklin, 2021)*

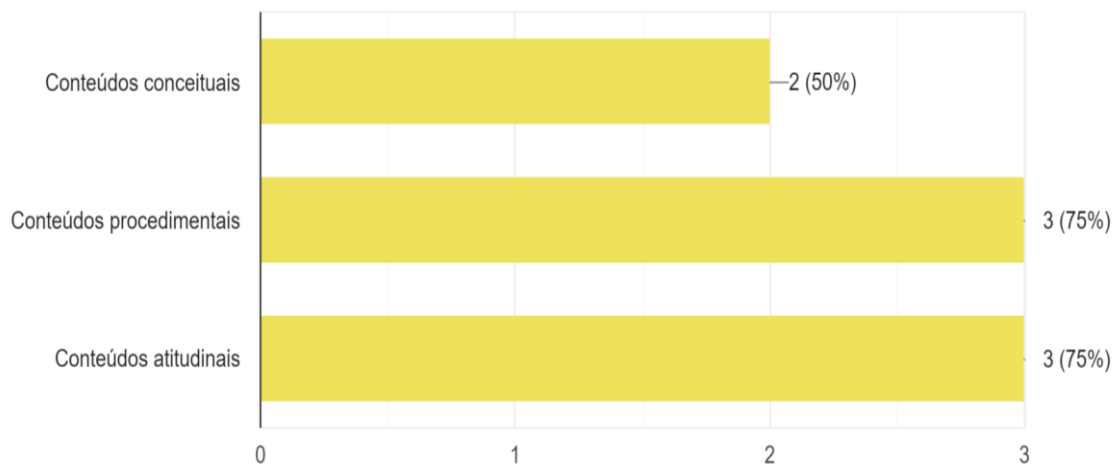
Para Freire (2013, p. 116) “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” Além disso, a pesquisa e inovação também foi considerada por  $\frac{3}{4}$  dos professores. Freire (1996) relata a importância da pesquisa para o ensino, a busca constante pelo novo e desconhecido, uma vez que, o aperfeiçoamento do que já se sabe deve estar diretamente ligado a prática docente, além da consciência do inacabamento, que faz com que o professor esteja numa constante busca pelo conhecimento e por novas metodologias para ministrar conteúdos visando despertar o interesse pela pesquisa nos educandos, tornando-os parte ativa no seu aprendizado, seres reflexivos e críticos.

#### 4.3.3 CURRÍCULO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO ENSINO DE BIOLOGIA NA EJA(I)

Aqui, faremos uma análise das práticas de ensino utilizadas pelos respondentes da pesquisa nas aulas de Biologia em suas turmas da EJA(I). A prática educativa na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, exige sobretudo, um educador consciente que se questiona, revê

conceitos e que tem o sonho e a utopia como parte de si, assim como a esperança, uma importantíssima aliada para a realização de certas aspirações. Para Paulo Freire (1996) é ingenuidade dar à esperança o poder de resolver conceitos, concepções e conteúdo. No entanto, quando aliada ao esforço, a capacidade, a persistência e humildade, encontra-se o poder de realizar mudanças.

GRÁFICO 2- CONTEÚDOS MAIS CONSIDERADOS NA PRÁTICA DOCENTE



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Aqui, fizemos uma questão parecida com a que foi feita sobre a seleção de conteúdos para o planejamento no subtópico anterior, perguntamos “quais eram os conteúdos mais considerados por eles em sua prática docente”. Ao responderem quais eram esses conteúdos, tivemos 75% (setenta e cinco por cento) de adesão para os conteúdos procedimentais e atitudinais e 50% (cinquenta por cento) para os conceituais. No subtópico anterior, os valores entre conteúdos conceituais e atitudinais eram inversos, o que nos possibilita concluir que apesar de existir um planejamento, na dinâmica da sala de aula, entra em ação o Currículo oculto, que corresponde às aprendizagens que acontecem na escola, mas que não são classificadas como saberes disciplinares. Selecionar conteúdos de aprendizagem, para além dos conteúdos disciplinares, confere a possibilidade de evidência desse currículo que compreende conteúdos de aprendizagem e de ensino de natureza variada. (ZABALA, 2015).

Questionamos os professores respondentes da pesquisa sobre os modos como eles trabalham os conteúdos de Biologia e sobre as metodologias utilizadas. Acerca disto, a professora Lynn afirmou que apesar de não ter como fugir das aulas expositivas outros métodos são utilizados.



*Não temos como fugir das aulas expositivas dialogadas, utilizo também filmes temáticos, vídeos, roteiros de estudo, atividades escritas, leituras coletivas, projetos, etc. (Prof<sup>a</sup> Lynn Margulis, 2021)*

Nesse mesmo sentido, a professora Rosalind atentou para a necessidade de utilizar as aulas expositivas dialogadas, bem como metodologias diversas nas práticas pedagógicas na EJA(I), inclusive aquelas em que o aluno é protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

*Metodologias diversas são necessárias! Desde aula expositiva dialogada, maker, metodologias ativas, muitas baseadas em projetos, onde o aluno é protagonista. (Prof<sup>a</sup> Rosalind Franklin, 2021)*

O professor Gregor afirmou incentivar os estudantes a realizarem uma pesquisa prévia dos conteúdos a serem estudados e compartilharem posteriormente com os outros colegas.

*Tento motivá-los a pesquisar o conteúdo selecionado no planejamento. posteriormente, tal conteúdo é compartilhado com todos de forma similar a uma roda de conversa (Prof<sup>o</sup> Gregor Mendel, 2021)*

O professor Charles, por sua vez, afirmou sempre tentar escutar esses estudantes e levar em consideração os seus conhecimentos prévios.

*Para o público da EJA, sempre tento ouvi-los. Rodas de conversa e avaliações processuais (atividades no caderno, leitura e interpretação, resenhas) são usadas como maneira de atraí-los e desenvolver sua autonomia dentro da disciplina. Sempre levando em conta o conhecimento prévio que cada sujeito carrega ao longo de sua vida. (Prof<sup>o</sup> Charles Darwin, 2021)*

De acordo com Oliveira (2007), alguns critérios devem ser levados em consideração na seleção de conteúdos na EJA(I): relevância dos saberes escolares, frente à experiência social construída historicamente; interação entre os saberes discentes e docentes na seleção dos conteúdos; ênfase às atividades que integram os diferentes saberes e que articulam a prática escolar à prática social, dando sentido aos conteúdos selecionados; e por fim, possibilidade de articular a singularidade e a totalidade nos processos de conhecimento vivenciados pelos educandos.

Nesse sentido, é importante destacar que não existe uma metodologia padrão a ser aplicada. O que faz a diferença, independentemente do método selecionado é o professor fazer uma adequação metodológica à realidade dos estudantes, ponderando o contexto socioeconômico e o sociocultural, a faixa-etária desses estudantes, bem como os conhecimentos prévios dos mesmos, possibilitando a participação dos estudantes no planejamento metodológico, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativos.

Quando questionados sobre o que consideravam importante o professor da EJA(I) saber para desenvolver uma prática docente que na ótica fosse adequada às aulas de Biologia, tivemos algumas respostas deveras pertinentes por parte dos respondentes.

Primeiramente a professora Lynn apontou para a importância de entender a diferença entre a EJA(I) e o ensino regular. Utilizar as mesmas propostas do ensino regular na EJA(I) pode dificultar bastante o processo de ensino- aprendizagem desses estudantes, considerando que, muitas vezes são propostas inadequadas, infantilizadas, fora do contexto e que não levam em conta as histórias de vida e saberes dos educandos.

*Qual a proposta desta modalidade de ensino, que é totalmente diferente do ensino regular. (Profª Lynn Margulis, 2021)*

A professora Rosalind apontou em sua resposta para a necessidade da qualificação profissional do professor e sobre a importância desse conhecer as particularidades da EJA(I), bem como, possuir a capacidade de utilizar metodologias que atendam a essa modalidade.

*Qualificado, engajamento com as especificidades do segmento, sensibilidade, habilidades metodológicas. Projetos interdisciplinares. (Profª Rosalind Franklin, 2021)*

O professor Gregor, por sua vez, apontou também, suas conclusões sobre o que considerava importante no contexto das práticas adequadas para uma turma da EJA(I):

*Ter o domínio do conteúdo e transmiti-lo de forma confortável para o estudante. (Profº Gregor Mendel, 2021)*

É sensato concordar com sua fala sobre a necessidade de o professor ter domínio dos conteúdos. No entanto, uma prática adequada em turmas da EJA(I) transcende esse significado. O professor de Biologia precisa ser capacitado para ministrar conteúdos de disciplinas

específicas, porém não pode reduzir sua prática apenas ao ensino desses conteúdos (FREIRE, 1996). É necessário que o professor respeite os saberes dos educandos e utilize esses saberes como parte de sua prática. Tardif (2008) afirma também que:

[...] os saberes não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2008, p. 36).

O professor Charles, por sua vez, aponta para a necessidade de o docente não ter um currículo pré-estabelecido, pois, quando isso ocorre, esse pode não se adaptar ao contexto e não considerar os saberes dos educandos na sua construção.

*Se atentar não a um currículo colonizador e engessado, e sim ter sensibilidade no direcionamento que a escuta pode te levar. (Prof<sup>o</sup> Charles Darwin, 2021)*

Nesse sentido, como afirma Freire (1996, p. 43) “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao educando, em uma fala com ele”. Quando o educando percebe que seu conhecimento é valorizado pelo professor sua postura e interesse mudam, fazendo com que ele se empenhe mais e compreenda a importância da sua participação na construção do seu aprendizado.

Em seguida, indagamos os professores sobre as dificuldades encontradas para a realização das suas práticas pedagógicas em turmas da EJA(I). Podemos visualizar para cada dificuldade apontada, as frequências das respostas representadas na tabela a seguir:

TABELA 3- DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

<i>Dificuldades</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
<i>Adequação das propostas curriculares à realidade do público da EJA(I) (considerando que são estudantes em diferentes situações, com perfis distintos, e faixas etárias diferentes).</i>	3	27,27%

<i>Os estudantes faltam bastante ou não conseguem permanecer até o final das aulas.</i>	3	27,27%
<i>Desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática.</i>	2	18,18%
<i>Adequação dos conteúdos de Biologia sem comprometer os conceitos científicos em questão.</i>	1	9,09%
<i>Escola com infraestrutura precária e falta de recursos didáticos.</i>	1	9,09%
<i>Falta de formação continuada oferecida pelas secretarias de ensino.</i>	1	9,09%
<i>Apresentar exemplos que relacionem os conteúdos ao cotidiano dos alunos.</i>	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração da autora, 2021

Dentre os problemas mais frequentes, conforme podemos observar na tabela acima, encontram-se a adequação das propostas curriculares à realidade do público da EJA(I) e o fato dos estudantes faltarem bastante as aulas ou não conseguirem permanecer até o final, ambos com frequência de 27,27 % (vinte e sete vírgula vinte e sete por cento). A questão das faltas pude presenciar de perto durante o Estágio III (Estágio de observação no Ensino Médio) o qual realizei em turmas da EJA(I). Ao longo de minhas observações às aulas que duraram por volta de 3 (três) meses, tiveram estudantes que só vi 1 (uma) ou 2 (duas) vezes durante todo o processo.

Outro ponto que foi relatado pelo professor Gregor Mendel durante a minha experiência no Estágio III, foi sobre a necessidade que ele tinha de finalizar a aula antes das 22 horas, pois, quando se aproximava desse horário muitos ficavam inquietos querendo ir para casa. Esse aspecto provavelmente decorre do fato da maioria desses estudantes serem trabalhadores e dirigirem-se até a escola já cansados ou ao fato das aulas não serem atraentes o suficiente para que esses estudantes permaneçam até o final na sala de aula.

Em relação a questão sobre a dificuldade de adequação das propostas curriculares à realidade do público da EJA(I), é importante destacar que a ausência de formação continuada, discutida na primeira categoria teórica desse tópico, contribui grandemente para o problema relatado, uma vez que, nesses cursos de formação, os professores adquirem conhecimentos fundamentais para conhecer esses sujeitos e adequar às práticas às suas realidades. Além disso, como já relatado, é importante escutar esses sujeitos na busca de minimizar ambos os problemas destacados.

Para além disso, os professores destacaram ter dificuldades em desenvolver práticas educativas que relacionem teoria e prática (18,18%) e adequar os conteúdos de Biologia sem comprometer os conceitos científicos (9,09%). Nesse sentido, Freire (1996) discorre sobre a importância da pesquisa para o ensino, a busca constante pelo novo e desconhecido, o aperfeiçoamento do que já se sabe, que deve estar diretamente ligado a prática docente, assim como a consciência do inacabamento. “Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência” (ZABALA, 1998, p. 13).

Nessa vertente, o professor de Biologia da EJA(I) não deve ter sua prática baseada apenas em conteúdos específicos. É preciso uma formação continuada que o possibilite agregar novos conhecimentos e habilidades a sua prática.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a proposta curricular da EJA(I) nos municípios de Cruz das Almas-BA, Mangabeira-BA e Sapeçu-BA, foi um grande desafio, visto que, a pandemia de Covid-19, impossibilitou que algumas etapas da pesquisa fossem realizadas, como por exemplo, a observação das aulas, com posterior construção de um diário de campo, instrumento, que poderia ter trazido dados valiosíssimos para esse trabalho. No entanto, apesar da necessidade de adaptação dos instrumentos de coleta e da necessidade de expandi-la para outros municípios, alcançamos informações de grande contribuição sobre o objeto de estudo, que possibilitaram a construção exitosa desse trabalho, mas que principalmente servirão de base para a construção de estudos posteriores.

Ao realizarmos a análise da organização Curricular dos conteúdos de Biologia, foi possível perceber que as DCNs não apresentam nenhuma proposta específica para o Ensino de Biologia nessa modalidade. No documento são encontrados apenas aspectos gerais sobre a modalidade, e o mesmo indica que a EJA(I) seja pautada pelos mesmos princípios postos na LDBEN, já que configura-se também como uma modalidade da Educação Básica. No que se refere a componentes curriculares, orienta utilizar como base as DCNs do Ensino Fundamental e Médio do CEB/CNE<sup>5</sup>. No entanto, reconhecendo as particularidades da EJA(I), as DCNs apontam que o professor deverá flexibilizar e contextualizar suas práticas pedagógicas adequando-as à realidade desses sujeitos.

A Política Estadual *A Aprendizagem ao Longo da Vida*, por sua vez, apresenta um Organizador Curricular, como referência para a Política Estadual de EJA. Na proposta voltada ao 3º Tempo Formativo, a disciplina de Biologia está inserida na área de Ciências da Natureza no Eixo temático VII- *Economia Solidária e Empreendedorismo*. É importante destacar que os Saberes necessários, que tratam dos conteúdos conceituais das áreas de conhecimento, articulados às habilidades necessárias à vida cotidiana, foram organizados por áreas do conhecimento e não por disciplinas, para reforçar a ideia de construção coletiva do trabalho pedagógico entre os professores de várias disciplinas e para que o ensino ocorra de forma interdisciplinar.

Em sua organização, a disposição curricular da área de Ciências da Natureza inclui ainda as Aprendizagens Desejadas e os Aspectos Cognitivos e Socioformativos, que inclui dentre eles: postura crítica frente à realidade, visão de mundo própria, utilização do diálogo na

---

<sup>5</sup> Pareceres CEB 04/98 e 15/98 e às respectivas Res. CEB nº 02/98 e 03/98

construção da aprendizagem, disposição para liderança, entre outros. Esses aspectos são os referências de aprendizagem e as aprendizagens desejadas, por sua vez, correspondem às atitudes que o educando deve desenvolver no estudo da disciplina.

É possível perceber que, a organização curricular dessa disciplina, busca desenvolver o pensamento crítico-reflexivo e científico na perspectiva da formação cidadã, autônoma e humanizadora dos estudantes. Além disso, é notório que as ofertas de ensino, através de Eixos Temáticos e Temas Geradores, buscam promover o diálogo entre as histórias de vida dos estudantes da EJA(I) e o trabalho, em toda a sua diversidade de sujeitos, assim como propôs Freire (1979) em seu “método” de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas.

Em relação a seleção dos conteúdos de Biologia pelos professores da EJA(I), foi possível perceber, que metade dos professores responderam que realizam o planejamento de forma coletiva com outros professores, o que se constitui como uma excelente estratégia, pois, esse se torna um momento de troca de conhecimentos e experiências. Desta forma, a professora Lynn, afirmou sempre utilizar diferentes estratégias para essa modalidade, porém, afirmou que durante a pandemia tem se orientado pelos Cadernos de Apoio disponibilizados pela SEC/BA.

Quanto a tipologia dos conteúdos (conceituais, atitudinais e procedimentais), os professores optaram, cada um, por apenas dois tipos de conteúdos. No entanto, é necessário existir um equilíbrio na seleção desses conteúdos, de maneira a permitir a aquisição de diferentes habilidades e promover uma formação integral do sujeito. Referente ao fato de os conteúdos selecionados atenderem ou não às particularidades dos estudantes da EJA(I), foi unânime a frequência positiva das respostas quanto a seleção de conteúdos que tivessem maior expressão na realidade prática dos estudantes e quanto a adequação das propostas curriculares à realidade do público da EJA(I), levando-se em consideração as situações, perfis dos estudantes, faixa etária e etc.

A professora Rosalind afirmou realizar essa seleção de acordo com a realidade dos estudantes e declarou que, para além de tornar a aula atraente, essa é uma estratégia fundamental. O professor Charles, que trabalha em uma escola do campo, afirmou também relacionar bastante os conteúdos com a realidade dos estudantes, os quais moram na zona rural do município. Assim, a contextualização dos conteúdos com a vida prática dos estudantes torna as aulas mais atrativas, pois, eles passam a se sentir mais inseridos nesse processo, possibilitando, uma maior participação desses estudantes nas aulas, e por conseguinte, seus saberes também passam a ser considerados, elemento essencial para troca de saberes na sala de aula.

Dadas estas considerações, relacionar os conteúdos com as particularidades dos estudantes dessa modalidade, possibilita que a aprendizagem não se restrinja à conteúdos escolares, mas possibilita que o estudante retire desses, a possibilidade de desenvolver ações em sua vida cotidiana que melhorem sua própria qualidade de vida ou a vida em sociedade. Nesta perspectiva, as políticas educacionais devem contribuir para que cada vez mais, os professores estejam conscientes da importância de realizar práticas condizentes com a realidade da EJA(I). Neste sentido, essa deve se estruturar de forma a contribuir para uma formação de professores que envolva diversidade, voltando-se para as particularidades desse público, levando-se em consideração a realidade social dos estudantes, e qualidade da educação, possibilitando-os almejar alcançar uma formação para a vida.

Dando sequência, ao analisar como os professores implementam o currículo escrito e se estes atendem ao que está prescrito na matriz curricular, foi possível perceber que alguns pontos ainda ficam a desejar, como por exemplo, a questão da falta de formação inicial e continuada, que inclusive, contribui para uma das principais dificuldades citadas pelos professores, em sua prática docente, que consiste em adequar as propostas curriculares à realidade do público da EJA(I).

Ou seja, apesar dos professores afirmarem adequar essas propostas à realidade desses estudantes, eles ainda encontram muitas dificuldades para realizar essa adequação. Provavelmente, um dos motivos para que isso ocorra é a falta de formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, o que pode resultar na realização de práticas pedagógicas descontextualizadas com a realidade desses sujeitos, práticas essas, que não são atraentes, nem interessantes para eles e que podem contribuir para a segunda dificuldade mais citada na prática pedagógica, o fato dos estudantes faltarem bastante às aulas. Nesse sentido, ambas as diretrizes abordam que as aprendizagens da profissão docente ocorrem também por experiências acumuladas. No entanto, a formação não deve ser interrompida nem nos cursos de formação inicial e nem continuada devendo ser um processo constante.

Assim, as DCNs apontam para a necessidade de cursos de especialização voltados para a EJA(I) e sobre a necessidade das instituições formadoras oferecerem tanto formação inicial, quanto continuada para os educadores, para que conhecendo melhor a realidade, as particularidades, as necessidades educacionais, os anseios desses estudantes, o professor utilize metodologias que considerem as singularidades desse público.

A proposta curricular da SEC/BA, aponta para a necessidade das secretarias do estado investirem igualmente na formação desses educadores. Diante desse quadro, cabe às universidades a responsabilidade social de lutar em torno da garantia e ampliação dos espaços



de formação sobre a EJA(I) nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, bem como à SEC/BA a promoção de espaços de formação continuada e é de responsabilidade dos educadores aproveitarem as oportunidades que surgirem para aperfeiçoamento de seus saberes e práticas.

Outro aspecto que não foi citado por nenhum dos professores e que provavelmente não é implementado é a utilização do Organizador Curricular da SEC/BA que busca trabalhar as disciplinas de forma interdisciplinar, ou até mesmo, a utilização de temas geradores, previsto também em ambos os documentos analisados.

No entanto, mesmo sem os conhecer ou citar, os professores terminam por trazer para suas práticas, pontos defendidos e explicitados na Política Estadual de EJA (I) da SEC/BA, tais como: planejamento coletivo, relação dos conteúdos com a realidade dos estudantes, utilização da pesquisa no planejamento das aulas, seleção de conteúdos de forma a estimular o aluno a desenvolver o pensamento crítico e atuar positivamente na sociedade. Constatou-se, portanto, que apesar de não implementarem integralmente o Currículo prescrito, os professores em suas práticas atendem algumas de suas exigências. Nesse sentido, as discussões tecidas nesse trabalho, destacam que os saberes trabalhados na EJA(I) devem coadunar com a vida dos sujeitos dessa modalidade, devendo tanto os documentos curriculares, quanto os educadores se adequarem a essa necessidade.

Enfim, os desdobramentos e a aproximação dos teóricos e educadores em função desse objeto de estudo reforçaram em mim o desejo de conhecer ainda mais aspectos relacionados a EJA(I), pois, pude perceber os desafios, as obrigações, as necessidades e as urgências da educação para essa modalidade.

Por fim, não se pretende aqui esgotar a análise da abordagem em questão, mas trazer aspectos para uma reflexão, pois são inúmeras as possibilidades de estudo relacionadas a EJA(I). Aos pesquisadores do campo da Educação, deixo claro, a necessidade de se investir na produção de conhecimento científico sobre essa modalidade. Contudo, de antemão, espero que essa pesquisa possa suscitar questionamentos que posteriormente nos levem a pensar criticamente e possam representar possíveis problematizações nesse campo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana; CORSO, Angela Maria. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais.** In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, Curitiba. 2015.

AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 228-239, 2017.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. **Editora Vozes Limitada**, 2014.

\_\_\_\_\_. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2006.

\_\_\_\_\_. Miguel G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. **Editora Vozes Limitada**, 2017.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Política de EJA da Rede Estadual.** Aprendizagem ao Longo da Vida. Salvador. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. Superintendência de estudos econômicos e sociais da Bahia. **Indicadores Municipais.** 2019. Disponível em: [https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=266](https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=266) Acesso em: jul. 2021.

BARBOSA, Jeferson da Silva; CHAGAS, Patrícia Carla de Macedo. **Concepções dos alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre a disciplina de Biologia.** Anais... VIII ENPEC, p. 1-13, 2011.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Abordagem narrativa sociocultural. In: MOROSINI, M. C. (Org.). et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Brasília, DF: INEP/RIES, 2006. Glossário v. 2. p. 386.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394.** Diário Oficial da União, Brasília, dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Parecer ceb 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.** Brasília: MEC, 2000.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários. In: **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários.** 2011. p. 144-144.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. **Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Breve histórico.** In: V jornadas do instituições escolares brasileiras: história, historiografia e práticas. Sorocaba, 2005.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencias e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación.** Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

CRUZ DAS ALMAS, Prefeitura Municipal, Bahia, Brasil. **História de Cruz das Almas.** Disponível em: <http://www.cruzasalmas.ba.gov.br/>. Acesso em: 13 de junho de 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** SP: Papirus, 1989.

DE OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, 2008.

DE OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Educação como exercício de diversidade**, p. 61, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

DREYER, Loiva. **Alfabetização: o olhar de Paulo Freire.** In: Curitiba: X Congresso Nacional de Educação EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011.

FALEIROS, Fabiana et al. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 25, n. 4, 2016.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo: **Paz e Terra**, 10ª ed., 2002

\_\_\_\_\_. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: **Cortez & Moraes**, 1979, p. 13-50.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: **Paz e Terra**, 12ª ed., 1996

\_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1992.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2013.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Seminário – RISA**, Angicos, RN, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: **Cortez**, 2001.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

GEGLIO, Paulo César; SANTOS, Raissa Cristina. As diferenças entre o ensino de biologia na educação regular e na EJA. **Interfaces da Educação**, v. 2, n. 5, p. 76-92, 2015.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6° ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOVERNADOR MANGABEIRA, Prefeitura Municipal, Bahia, Brasil. **História de Governador Mangabeira**. Disponível em: <https://governadormangabeira.ba.gov.br/>. Acesso em: 13 de junho de 2021.

HADDAD, Sérgio; A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. **REVEJ@**. 2007; 1: 27-38.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, p. 108-130, 2000

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Edusp, 2008.

LEITE, Sandra Fernandes et al. **O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991. VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a Didática**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, v. 31, p. 17-44, 2015.

LOPES, Ana Paula Neves; BURGARDT, Viviane Marcowicz. Idoso: um perfil de alunos na EJA e no mercado de trabalho. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, v. 18, n. 2, 2013.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. 3ª ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2009.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MALHOTRA, Naresh. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 4ª Ed. Porto Alegre: **Bookman**, 2006.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que planejar? Como planejar? 10ª Ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2001, p. 15-40.

MORAIS, Francisco Alexandre. O ensino de Ciências e Biologia nas turmas de EJA: experiências no município de Sorriso-MT. **Ibero-americana de Educación**. Praia Grande, n.º 48/6 – 10 de marzo de 2009.

MOREIRA, Virginia. **O método fenomenológico de MerleauPonty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 447-456. 2004.

MOURA, Tânia Maria. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió/Edufal, Brasília: INEP, 2001.

MOURA, Vera Lucia Pereira da Silva; SERRA, Maria Luiza AA. Educação de jovens e adultos: as contribuições de Paulo Freire. **Universidade Católica Dom Bosco**, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Eliene de; SOCORRO, Rodrigues; SILVA, Márcia. O lúdico na educação de jovens e adultos. In: **Anais do Congresso de Leitura do Brasil**. 2006.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza et al. A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 14, n. 1, p. 96-105, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PEREIRA, Antonio. Os sujeitos da eja e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 273-294, 2019.

PINHEIRO, Magna Simone de Souza; CARMO, Edinaldo Medeiros.; PINA, Maria Cristina Dantas. Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do estado da Bahia (Brasil): caminhos para a construção curricular. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. e020041, 31 ago. 2020.

PORCARO, Rosa Cristina. A história da educação de jovens e adultos no Brasil. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007. Disponível em: . Acesso em: 20 jul de 2021.

RANGEL, Jackson do Nascimento. **A Política de Educação de Jovens e Adultos no estado da Bahia**: Aprendizagem ao Longo da Vida. IV Congresso Sergipano de História e IV Encontro Estadual de Apunhu/SE (O cinquentenário do golpe de 64). 2014.

SANTANA, Nascimento; SALOMÃO, Simone. Formação continuada de professores de ciências atuantes na EJA (Educação de Jovens e Adultos): refletindo sobre a utilização de

experimentos. **8 ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 2011.

SANDRI, Simone; YAMANOE, Mayara Cristina Pereira. **As Relações Estabelecidas Pelos Sujeitos-Alunos Do Proeja: Desintegração Da Formação Integrada**. Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, v. 45, 2020.

SAPEAÇU, Prefeitura, Municipal, Bahia, Brasil. **História de Sapeaçu**. Disponível em: <http://sapeacu.ba.io.org.br/>. Acesso em: 13 de junho de 2021.

SÉRGIO, Maria Cândida. Formação de professores para educação de jovens e adultos (EJA): possibilidades para uma prática pedagógica emancipatória. **Interações**, v. 11, n. 35, 2015.

SILVA, Alexsandro; ANDRADE, Eliane Nascimento Souza de. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. LEAL, TF; ALBUQUERQUE, EBC **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Luiz Wilson Machado da Costa; FRANCISCO, Deise Juliana. Percepção de professores-pesquisadores sobre questões éticas em pesquisas on-line. **Revista Bioética**, v. 29, p. 128-138, 2021.

SILVA, Neilton da. **Estágio, intervenção e conexões temáticas na EJA. Lições teórico-práticas da transversalidade na formação de professores**. Anais do Seminário Universidade-Sociedade: Semana Kirimurê. CACHOEIRA-BAHIA, 2012. Disponível em: [http://www.institutokirimure.pro.br/wpcontent/uploads/2012/11/SILVA\\_Neilton.pdf](http://www.institutokirimure.pro.br/wpcontent/uploads/2012/11/SILVA_Neilton.pdf). Acesso em: jun. 2021.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

TANURE, Ana Célia Dantas; DOS SANTOS, Graça Costa. Currículo e formação na Educação de Jovens e Adultos: tensões e desafios. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 98-115, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Rita Petrarca; NUNES, Maria Lúcia Tiellet. Em busca de autonomia: o uso do termo de consentimento em pesquisa. In. SCARPARO, H. (Org.). **Psicologia e Pesquisa: Perspectivas Metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre/RS: Sulina, 2008. p. 27-38.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 37, 2012.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; DE MORAES, Maria Cecília Sousa. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 456-478, 2017.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da Educação de Jovens e Adultos**: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília, DF: UnB, CEAD, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 2015.

ZANATTA, Jacir Alfonso; COSTA, Márcio Luis. Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 344-359, 2012.

## APÊNDICES

APÊNDICE A- Ofício de autorização para realização da pesquisa na unidade escolar.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS  
GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM BIOLOGIA

Cruz das Almas, BA

data de mês de 2021

Ilmo (a) Sr (a)

Profª xxxxxxxxxxxx

Diretora da Escola xxxxxxxxxxxx

Gostaria de solicitar a colaboração desta unidade escolar no sentido de autorizar o desenvolvimento da pesquisa de Conclusão de Curso em andamento no Curso de Licenciatura em Biologia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) intitulada **“O Ensino de Biologia na Educação de Jovens, Adultos e Idosos- EJA(I): do Currículo prescrito ao Currículo em ação.”**.

Esta pesquisa possui por objetivo principal analisar a proposta curricular para o ensino de Biologia voltada para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos- EJA(I) nas Escolas Públicas Estaduais do município de Cruz das Almas. Trata-se de identificar a importância dos momentos de planejamento das aulas de Biologia, bem como estas aulas são concebidas.

A pesquisa ainda busca verificar como os conteúdos de Biologia estão organizados na matriz curricular da EJA(I); como os professores de Biologia da EJA(I) selecionam os conteúdos e se esses conteúdos atendem às particularidades dos estudantes desse segmento e identificar como os professores da EJA(I) implementam o currículo escrito e se estes atendem ao que está prescrito na matriz curricular.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa possuindo como técnicas de coleta de dados análise documental e questionários. Estes serão aplicados junto aos professores de Biologia do Ensino Médio pela graduanda **Marília Moreira Castro** (RG 20.xxxxx-65). Desde já agradecemos a disponibilidade.

---

Profª Drª Tatiana Polliana Pinto de Lima  
Professora Adjunta da UFRB  
Orientadora da Pesquisa



## APÊNDICE B- Termo de Consentimento livre e esclarecido- Google formulário.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Marília Moreira Castro, Graduanda do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cruz das Almas, BA, estou realizando uma pesquisa sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Tatiana Polliana Pinto de Lima, intitulada: "O ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EJA (I): DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO EM AÇÃO".

Esta pesquisa possui por objetivo principal analisar a proposta curricular para o ensino de Biologia voltada para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos- EJA (I) em Escolas Públicas Estaduais do municípios de Cruz das Almas, Governador Mangabeira e Sapeaçu localizados no Recôncavo da Bahia. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa possuindo análise de documentos curriculares da EJA e aplicação de questionários, junto a professores de algumas escolas estaduais, como instrumento de coleta de dados. Desta forma, convidamos o (a) Sr (a) para participar desta pesquisa.

De acordo com o previsto na resolução 466/2012, no capítulo IV.3 é necessário explicitar ao participante possíveis riscos e desconfortos ocasionados pela pesquisa, no entanto consideramos que sejam mínimos, sejam eles: desconfortos pelo fornecimento de informações acerca de seu perfil, desconfortos como medo de exposição, insatisfação, irritação, mal-estar ao responder as questões, tendo em vista a metodologia virtual adotada, além de ocupar o tempo do participante para responder ao questionário. No entanto, como forma de minimizar esses riscos, asseguramos a confidencialidade da identidade dos participantes, uma vez que não esta não fica salva no "Google Formulários" e temos acesso somente as respostas das questões, as quais trataremos de forma anônima. Pelo caráter online do questionário, alternativas poderão ser tomadas de acordo com a necessidade do participante, caso este não tenha acesso a internet e seja possível entregá-lo em mãos. Além disso, o participante poderá responder ao questionário de forma livre, sem intimidações ou pressionamentos. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente o (a) Sr (a) estará contribuindo para a compreensão do fenômeno em estudo e para a produção de conhecimento científico. Devemos esclarecê-lo (a) ainda de que as informações dadas por você serão utilizadas para o alcance do objetivo descrito acima e serão divulgadas, em congressos, eventos científicos, artigos e na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Desde já agradecemos a atenção e nos colocamos a sua disposição para dirimir quaisquer dúvidas.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em Cruz das Almas, pelo telefone (75) 98153-5373 e/ou pelo e-mail: mariliacastro@aluno.ufrb.edu.br

---


Concorda em participar dessa pesquisa ? \*

Sim

Não

## ANEXOS

## ANEXO 1- Organizar Curricular de Ciências da Natureza do 3º Tempo formativo- SEC/BA

	
<b>Organizador Curricular do Ensino Médio da EJA</b> <b>Ofertas de Ensino: Tempo Formativo III, Tempo de Aprender II</b> <b>Área do Conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias</b> <b>Componentes Curriculares: Química, Física e Biologias</b> <b>Eixo Temático: Economia Solidária e Empreendedorismo</b> <b>Temas Geradores</b>	
A economia a serviço da vida O cooperativismo como prática solidária Desenvolvimento auto-sustentável e geração de renda Sociedade de consumo	Agricultura familiar O empreendedorismo e empoderamento de si mesmo e da sociedade Contextos e Conexões: Sociedade em Movimento A ciência a serviço da vida e do trabalho
Aspectos Cognitivos	Aspectos Socioformativos
<b>ACEM1</b> – apresenta um discurso bem articulação <b>ACEM2</b> – utiliza a linguagem formal/sinalizada/artística <b>ACEM3</b> – ler e escreve bem <b>ACEM4</b> – apresenta bom nível de reflexão e sistematização dos conhecimentos construídos <b>ACS</b> – apresenta postura crítica frente a realidade (social, política, econômica, cultural e religiosa) <b>ACEM6</b> – apresenta visão de mundo própria <b>ACEM7</b> – aplica conhecimentos escolares na vida prática	<b>SFEM1</b> – tem abertura para a construção coletiva <b>SFEM2</b> – é sensível para escutar o outro <b>SFEM3</b> – convive com base no respeito às diferenças <b>SFEM4</b> – tem desenvolvido a autonomia intelectual <b>SFEM5</b> – utiliza o diálogo na construção da aprendizagem <b>SFEM6</b> – apresenta disposição para liderança
<b>Aprendizagens Desejadas</b>	
<b>ADEMNCN01</b> - Compreender as ciências como construção humana a serviço da vida. <b>ADEMNCN02</b> - Reconhecer a importância do conhecimento acumulado historicamente e socialmente pela humanidade para a transformação da sociedade. <b>ADEMNCN03</b> - Compreender a inter-relação entre o conhecimento do “senso comum” e o “conhecimento científico”, valorizando-os como meios de promover a continuidade ou ruptura nas estruturas sócio-culturais e ambientais. <b>ADEMNCN04</b> - Valorizar os saberes originários da experiência de vida como forma de explicar os fenômenos naturais e sociais nas diferentes sociedades. <b>ADEMNCN05</b> - Situar-se no ambiente natural e social através de relações solidárias e autônomas, entendendo e aplicando métodos e procedimentos próprios das ciências naturais. <b>ADEMNCN06</b> - Desenvolver atitudes de preservação e cuidado com o meio ambiente natural e social, produzindo e interpretando resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.	

<b>SNEMBIO10</b> - conhece os riscos da gravidez na adolescência e as formas de prevenção;	<b>SNEMQUI56</b> - identifica diferentes tipos de radiações presentes na vida cotidiana, reconhecendo sua sistematização no espectro eletromagnético;
<b>SNEMBIO11</b> - identifica as doenças sexualmente transmissíveis e os riscos para a saúde sexual;	<b>SNEMQUI57</b> - avalia efeitos biológicos e ambientais do uso de radiação não-ionizantes em situações do cotidiano;
<b>SNEMBIO12</b> - relaciona o saneamento com a mortalidade infantil e com as doenças infecto-contagiosas e parasitárias;	<b>SNEMQUI58</b> - identifica elementos básicos de microeletrônica, compreendendo o processamento de informação (processadores, microprocessadores, redes de informática e sistemas de automação);
<b>SNEMBIO13</b> - estabelece relação entre determinadas doenças (cólera e dengue) com a ocupação desordenada dos espaços urbanos e a degradação ambiental;	<b>SNEMQUI59</b> - acompanha e avalia o impacto social e econômico da automação e informatização na vida contemporânea;
<b>SNEMBIO14</b> - identifica na estrutura de diferentes seres vivos a organização celular como característica fundamental de todas as formas vivas;	<b>SNEMQUI64</b> - reconhece as transformações químicas que ocorrem na natureza e em diferentes sistemas produtivos e tecnológicos;
<b>SNEMBIO15</b> - reconhece que toda a energia dos sistemas vivos resulta da transformação da energia solar;	<b>SNEMQUI65</b> - compreende e utiliza a conservação da massa nas transformações químicas;
<b>SNEMBIO16</b> - estabelece relação entre DNA, código genético, fabricação de proteínas e determinação das características dos organismos;	<b>SNEMQUI66</b> - reconhece as implicações ambientais e sociais causadas pelo uso de matérias-primas, reagentes e produtos de transformações químicas pelos sistemas produtivos;
<b>SNEMBIO17</b> - reconhece a importância da engenharia genética na produção de alimentos e produtos farmacêuticos;	<b>SNEMQUI67</b> - identifica uma substância, reagente ou produto, de acordo com suas propriedades (temperatura de fusão e de ebulição, densidade, solubilidade, condutividade térmica e elétrica);
<b>SNEMBIO18</b> - relaciona os processos responsáveis pela diversidade genética e a grande variedade de espécies do planeta;	<b>SNEMQUI68</b> - identifica e avalia os resultados dos métodos de separação de substâncias utilizadas nos sistemas produtivos;
<b>SNEMBIO19</b> - caracteriza os ciclos da vida de animais e plantas relacionando-os a adaptação em diferentes ambientes;	<b>SNEMQUI69</b> - compreende os modelos explicativos como construções humanas num dado contexto histórico;
<b>SNEMBIO20</b> - reconhece a importância da classificação biológica para a organização e compreensão da enorme diversidade dos seres vivos;	<b>SNEMQUI70</b> - representa as substâncias e as transformações químicas a partir dos códigos, símbolos e expressões próprios da Química;
<b>SNEMBIO21</b> - conhece propostas para recuperar ou para preservar os ecossistemas brasileiros;	<b>SNEMQUI71</b> - traduz as relações entre massa e energia nas transformações químicas em termos de quantidade da matéria e energia, avaliando como ocorrem nos sistemas produtivos, rural e industrial;

**ADEMCN07** - Explicar de forma responsável o funcionamento do mundo natural e social, considerando a diversidade (cultura, gênero, raça/etnia, geração, etc.), a partir da apropriação dos conhecimentos da física, da química, da biologia e da matemática.

**ADEMCN08** - Respeitar a interpretação dos fenômenos naturais e sociais, pelos diferentes povos, compreendendo o seu caráter aleatório e não-determinista, utilizando amostra e cálculo de probabilidade.

#### Saberes Necessários

<b>SNEMBIO01</b> - identifica um ambiente, caracterizando um ecossistema e avaliando o significado das interações estabelecidas entre as pessoas para o funcionamento do sistema;	<b>SNEMFIS50</b> - compreende o funcionamento de pilhas e baterias, incluindo constituição material, processos químicos e transformações de energia;
<b>SNEMBIO02</b> - observa as condições do meio e dos seres vivos, interpretando as relações alimentares como forma de garantir a transferência de matéria e de energia do ecossistema;	<b>SNEMFIS51</b> - compreende o funcionamento de diferentes geradores, explicando a produção de energia em hidrelétrica, termelétricas, etc.;
<b>SNEMBIO03</b> - realiza experimentos, observando a decomposição da matéria orgânica, relacionando-as com o reaproveitamento e esgotamentos nos ecossistemas;	<b>SNEMFIS52</b> - compreende o funcionamento de circuitos oscilantes e o papel das antenas, explicando a modulação, emissão e recepção de ondas portadoras (radar, rádio, televisão, telefonia celular);
<b>SNEMBIO04</b> - percebe a maneira como o ser humano interfere nos ciclos naturais da matéria para recriar sua existência, avaliando as diferentes medidas que minimizam essa interferência;	<b>SNEMFIS53</b> - avalia o impacto dos usos da eletricidade sobre a vida econômica e social;
<b>SNEMBIO05</b> - descreve as características de regiões poluídas, identificando as principais fontes poluidoras do ar, da água e do solo e suas implicações na vida dos seres vivos;	<b>SNEMFIS54</b> - conhece as relações entre os movimentos da terra, da lua e do sol para a descrição de fenômenos astronômicos (duração do dia e da noite, estações do ano, fases da lua, eclipses);
<b>SNEMBIO06</b> - avalia as condições ambientais, identificando o destino do lixo e do esgoto, o tratamento da água, a ocupação do solo, as condições dos rios e a qualidade do ar;	<b>SNEMFIS55</b> - Conhece as teorias e modelos propostos para a origem, evolução e constituição do Universo;
<b>SNEMBIO07</b> - relaciona as condições sócio-econômicas com a qualidade de vida das populações humanas de diferentes regiões do globo;	<b>SNEMFIS56</b> - conhece aspectos dos modelos explicativos da origem e constituição do universo, considerando as diferentes culturas;
<b>SNEMBIO08</b> - compara os índices de desenvolvimento humano de países desenvolvidos com os países em desenvolvimento;	<b>SNEMFIS57</b> - compreende a constituição e organização da matéria viva e suas especificidades, relacionando-as aos modelos físicos;
<b>SNEMBIO09</b> - identifica as principais doenças que afetam a população brasileira considerando idade, sexo e nível de renda;	<b>SNEMQUIS8</b> - utiliza os modelos atômicos propostos para a constituição da matéria, explicando diferentes propriedades dos materiais (térmicas, elétricas e magnéticas);

<b>SNEMBIO22</b> - identifica características humanas ou de animais e plantas, distinguindo as hereditárias das congêntas e adquiridas;	<b>SNEMQU172</b> - identifica a produção de energia térmica e elétrica em diferentes transformações químicas;
<b>SNEMBIO23</b> - analisa aspectos genéticos do funcionamento do corpo humano (distúrbios metabólicos ou antígenos e anticorpos);	<b>SNEMQU173</b> - busca informações sobre transformações químicas que produzem energia utilizadas pelos sistemas produtivos e os resultados para os ambientes natural e social;
<b>SNEMBIO24</b> - avalia a importância do aconselhamento genético, percebendo suas finalidades, o acesso e os custos desses serviços;	<b>SNEMQU174</b> - compreende os estados sólido, líquido e gasoso em função das interações eletrostáticas entre átomos, moléculas ou íons;
<b>SNEMBIO25</b> - posiciona-se perante o envolvimento do aspecto econômico na manipulação genética em saúde;	<b>SNEMQU175</b> - reconhece transformações nucleares como fonte de energia, avaliando os riscos e benefícios para a humanidade;
<b>SNEMBIO26</b> - identifica diferentes explicações sobre a origem do Universo, da Terra e dos seres vivos;	<b>SNEMQU176</b> - observar e identificar transformações químicas que ocorrem em diferentes escalas de tempo, conhecendo a importância dos modelos explicativos para a compreensão da rapidez, concentração e pressão;
<b>SNEMBIO27</b> - identifica alguns fatores (migrações, mutações, seleção, deriva genética) que interferem na constituição genética das populações;	<b>SNEMQU177</b> - reconhece a coexistência de reagentes e produtos que provocam variações no estado de equilíbrio de certas transformações químicas e suas implicações para os processos naturais e produtivos;
<b>SNEMBIO28</b> -aponta benefícios e prejuízos na transformação do ambiente para atender aos interesses da espécie humana;	<b>SNEMQU178</b> - compreende como as variações da pressão e temperatura atmosférica e solubilidade de gases afetam a vida humana;
<b>SNEMBIO29</b> -avalia o impacto da medicina, agricultura e farmacologia no aumento da expectativa de vida da população humana;	<b>SNEMQU179</b> - compreende o processo de separação dos componentes do ar para obtenção de matéria-prima (oxigênio, nitrogênio e gases nobres), avaliando a produção, o consumo e a utilização pela sociedade;
<b>SNEMFIS30</b> - identifica diferentes movimentos que se realizam no cotidiano e as grandezas relevantes para sua observação (distâncias, percursos, velocidade, massa, tempo, etc.);	<b>SNEMQU180</b> - analisa as perturbações da atmosfera através das ações humanas, compreendendo seus efeitos a curto, médio e longo prazo;
<b>SNEMFIS31</b> - reconhece a conservação da quantidade de movimentos linear e angular nas situações concretas de quedas, colisões, jogos, movimentos de carros etc.;	<b>SNEMQU181</b> - compreende como a atmosfera participa dos ciclos do nitrogênio, oxigênio e gás carbônico na natureza;
<b>SNEMFIS32</b> - utiliza a conservação da quantidade de movimento e a identificação de forças ou truques para fazer análises, previsões e avaliações de situações cotidianas que envolvem movimentos;	<b>SNEMQU182</b> - conhece a composição das águas naturais, qualitativa e quantitativamente, e as diferentes propriedades apresentada por essas soluções aquosas;

<b>SNEM/FIS33</b> - identificar formas de transformações de energia associadas a movimentos reais (freada, derrapagem, etc.);	<b>SNEM/QUI83</b> - compreende a necessidade de selecionar procedimentos apropriados para o tratamento e preservação da água potável;
<b>SNEM/FIS34</b> - distingue situações de equilíbrio estático e dinâmico em ações naturais ou em artefatos tecnológicos;	<b>SNEM/QUI84</b> - compreende o uso da água do mar e dos processos químicos utilizados na indústrias cloro-química e suas implicações sócio-econômicas;
<b>SNEM/FIS35</b> - identifica fenômenos, fontes e sistemas que envolvem calor, selecionando materiais apropriados para diferentes situações;	<b>SNEM/QUI85</b> - identifica a participação da hidrosfera nos ciclos do nitrogênio, do gás carbônico e da água, compreendendo as transformações químicas ocorridas;
<b>SNEM/FIS36</b> - utiliza o modelo cinético das moléculas para explicar as propriedades térmicas das substâncias, associando-o ao conceito de temperatura e à sua escala absoluta;	<b>SNEM/QUI86</b> - conhece as idéias sobre origem, evolução e composição da litosfera (solo e subsolo);
<b>SNEM/FIS37</b> - compreende a relação entre a variação de energia térmica e temperatura para avaliar mudanças na temperatura e /ou mudanças de estado da matéria em fenômenos naturais ou processos tecnológicos;	<b>SNEM/QUI87</b> - compreende a relação entre propriedade dos solos (acidez, alcalinidade) e a produção agrícola;
<b>SNEM/FIS38</b> - compreende o papel do calor na origem e manutenção da vida;	<b>SNEM/QUI88</b> - reconhece o uso do carvão, petróleo, gás natural e outros materiais como combustíveis e como fonte de materiais para a indústria carboquímica e petroquímica;
<b>SNEM/FIS39</b> - Identifica as diferentes fontes de energia (lenha, energia solar e outros combustíveis) e processos de transformações presentes na produção de energia para o uso social;	<b>SNEM/QUI89</b> - compreende os processos de mineração e produção de metais, como ferro, alumínio e cobre e suas ligas e seus usos na sociedade;
<b>SNEM/FIS40</b> - avalia o uso social e o consumo de energia relacionando-os ao desenvolvimento econômico, tecnológico e a qualidade de vida ao longo da história da humanidade;	<b>SNEM/QUI90</b> - reconhece os fenômenos da desertificação, vulcanismo, terremotos, mineração, construção de barragens, poluição como resultado de perturbações naturais e humanas ao longo do tempo;
<b>SNEM/FIS41</b> - Identifica objetos, sistemas e fenômenos que produzem sons, reconhecendo as características que os diferenciam;	<b>SNEM/QUI91</b> - reconhece a composição, propriedades e funções dos componentes principais dos alimentos (carboidratos, proteínas, lipídeos), entendendo os processos de conservação;
<b>SNEM/FIS42</b> - conhece o funcionamento da audição humana, monitorando limites de conforto, deficiências auditivas ou poluição sonora;	<b>SNEM/QUI92</b> - compreende os processos de transformação do petróleo, carvão mineral e gás natural em materiais e substâncias utilizadas no sistema produtivo, avaliando a produção e usos sociais;

<p><b>SNEMFIS43</b> - Identifica objetos, sistemas e fenômenos que produzem imagens, reconhecendo o papel da luz e as características dos fenômenos físicos envolvidos;</p>	<p><b>SNEMQUI93</b> - compreende os impactos ambientais dentro da ótica do desenvolvimento sustentável;</p>
<p><b>SNEMFIS44</b> - conhece e utiliza adequadamente diferentes instrumentos ou sistemas que servem para ver e ampliar a visão (olhos, óculos, telescópios, microscópios, etc.) sobre as imagens presentes nos ambientes natural e social;</p>	<p><b>SNEMQUI94</b> - conhece os modelos atômicos quânticos propostos para explicar a constituição e propriedade da matéria;</p>
<p><b>SNEMFIS45</b> - compreende e utiliza adequadamente diferentes formas de gravar e reproduzir sons e imagens ( fita de vídeo, de CD e DVD, fotografia, vídeo, computadores, etc.);</p>	<p><b>SNEMQUI95</b> - compreende as ligações químicas como resultantes das interações eletrostáticas que associam átomos e moléculas;</p>
<p><b>SNFIS46</b> - compreende a evolução dos meios e da velocidade de transmissão de informação ao longo dos tempos, avaliando seus impactos sociais, econômicos e culturais;</p>	<p><b>SNEMQUI96</b> - conhece os modelos de núcleo, constituídos de nêutrons e prótons, identificando suas principais forças de interação;</p>
<p><b>SNEMFIS47</b> - compreende as informações fornecidas pelos fabricantes sobre os aparelhos e dispositivos elétricos e residenciais (voltagem, frequência, potência);</p>	<p><b>SNEMQUI97</b> - interpreta processos nucleares em usinas de produção de energia elétrica na indústria, agricultura e medicina, comparando os riscos e benefícios do uso da tecnologia nuclear;</p>
<p><b>SNEMFIS48</b> - dimensiona o custo do consumo de energia, propondo alternativas seguras para a economia de energia;</p>	<p><b>SNEMQUI98</b> - reconhece e utiliza a linguagem algébrica nas ciências;</p>
<p><b>SNEMFIS49</b> - reconhece a relação entre fenômenos magnéticos e elétricos, explicando o funcionamento de motores elétricos e seus componentes;</p>	