

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Ágnes de Souza Nascimento**

**O que dizem os educandos da EJA sobre a escola e o currículo de Biologia**

JUIZ DE FORA

2018

**Ágnes de Souza Nascimento**

**O que dizem os educandos da EJA sobre a escola e o currículo de Biologia**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na área de concentração Linguagem, conhecimento e formação de professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Mariana Cassab Torres

JUIZ DE FORA

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nascimento, Ágnes de Souza.

O que dizem os educandos da EJA sobre a escola e o currículo de Biologia / Ágnes de Souza Nascimento. -- 2018.  
149 p.

Orientadora: Mariana Cassab Torres

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educando. 2. EJA. 3. Currículo. 4. Biologia. I. Torres, Mariana Cassab, orient. II. Título.

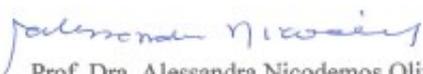
ÁGNES DE SOUZA NASCIMENTO

**O que dizem os educandos da EJA sobre a escola e o currículo de Biologia**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

  
Prof. Dra. Mariana Cassab Torres - Orientadora  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

  
Prof. Dr. Roney Polato de Castro  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

  
Prof. Dra. Alessandra Nicodemos Oliveira Silva  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - UFRJ

Juiz de Fora, 26 de março de 2018.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus porque sem Ele nada disso seria possível.

À minha mãe Marilene da Costa Souza, por todo seu amor, carinho, incentivo, dedicação, apoio e conselhos. Ao meu pai Silmar Fidélis do Nascimento, por todo seu amor, atenção, proteção, conselhos e suporte para que eu chegasse até aqui. Ao meu irmão Igor de Souza Nascimento, por sua simpatia e alegria, pelas risadas e brincadeiras, que me revigoraram e me fizeram entender que a vida se constrói dos momentos dedicados ao presente.

Ao meu esposo, Thiago Moralles de Abreu, pela companhia, compreensão, apoio e por me conceder força e coragem nos momentos de dificuldade.

À minha professora e orientadora Mariana Cassab Torres, pela disponibilidade, orientação, incentivo e ensinamentos.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Dr. Roney Polato de Castro e Dra. Alessandra Nicodemos Oliveira Silva, pelas observações, recomendações e sugestões.

A todos os professores, pelos conhecimentos a mim acrescentados.

Às minhas amigas pelos momentos aprazíveis.

À Universidade Federal de Juiz de Fora por me oportunizar uma formação gratuita e de excelência.

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para um público que não teve a oportunidade de estudar no tempo esperado e atende a uma demanda significativa de educandos. Sabe-se que os educandos são centrais no processo de escolarização e na construção dos currículos, sendo necessário repensar e reestruturar os saberes de forma a atender os anseios e necessidades educativas deles. Neste sentido, é necessário produzir currículos de Ciências e Biologia que melhor atendam o público da EJA. Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi compreender os sentidos que os educandos da EJA dão ao ensino científico, isto é, quais sentidos os educandos da EJA produzem em relação à escola, tendo como ênfase a disciplina escolar Biologia. Como metodologia utilizou-se questionário e entrevista buscando entender quem são os educandos do ponto de vista socioeconômico e cultural, seus percursos escolares e suas ideias sobre a escola e a EJA, bem como os sentidos sobre o currículo da Biologia escolar. Percebe-se que os educandos da EJA possuem diversificadas experiências de vida e trajetórias de escolarização e que o abandono e retorno deles para a escola perpassam por diferentes fatores que vão além do mundo do trabalho. Observou-se que os educandos consideram a escola de modo geral importante para o seu desenvolvimento cognitivo e pessoal, e afirmam gostar muito do colégio onde estudam. Além disso, os educandos destacaram a explicação dos professores como sendo imprescindível no processo de aprendizagem. Isso indica que o professor tem um papel importante no trabalho de mediação dos saberes escolares, o qual é indispensável na visão dos educandos. Esses escolhem a EJA por considerá-la como a possibilidade de prosseguir/concluir os estudos, recuperar o tempo perdido e assim avançar em direção aos seus objetivos, sejam estes de caráter pessoal e/ou profissional, de mudança na situação ocupacional ou de oportunidade para ingressar no ensino superior. Seus projetos aparecem vinculados à possibilidade de obter melhores condições de vida através do conhecimento adquirido na escola. Além disso, os educandos consideram o conhecimento de forma geral essencial para sua formação e vida e em relação à disciplina Biologia julgam importante por se tratar de conhecimentos em relação ao ser humano e ao meio ambiente em que vivem, assim como reconhecem a contribuição dos conhecimentos biológicos para o seu cotidiano.

Palavras-chave: Educando. EJA. Currículo. Biologia.

## ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality aimed at an audience that has not had an opportunity to study in the expected time and attends to a significant demand of learners. It is known that learners are central to the schooling process and the construction of curricula, and it is necessary to rethink and restructure the knowledges in order to meet their educational desires and necessities. In this sense, it is necessary to produce curricula of Sciences and Biology that better serve the public of the EJA. Thus, the objective of the research was to understand the senses that the learners of the EJA give for the scientific teaching, that is to say, what senses the learners of the EJA produce with respect to the school, with emphasis on school discipline Biology. As methodology was used questionnaire and interview seeking to understand who the learners are from the point of view socioeconomic and cultural, their school paths and their ideas about school and an EJA, as well as the meanings about the curriculum of school Biology. It is noticed that the learners of the EJA have diversified experiences of life and trajectories of schooling and that their abandon and return to a school pass through by different factors that go beyond the world of the work. It has been observed that the learners consider school in general important for their personal and cognitive development, and affirm to like school a lot where they study. In addition, the learners highlighted an explanation of the teachers as being essential in the learning process. This indicates that the teacher has an important role in the work of mediation of school knowledges, which is indispensable in the view of learners. They choose the EJA because it is considered as the possibility to continue/complete the studies, to recover the lost time and thus to advance towards its objectives, these are of personal and/or professional character, of change in the occupational situation or of opportunity for joining higher education. Their projects are linked to the possibility of obtaining better living conditions through the knowledge acquired at school. In addition, the learners consider the general knowledge essential for their training and life and in relation to the discipline Biology they think that is important because it is knowledge about the human being and the environment in which they live, as well as they recognize the contribution of biological knowledge for their daily lives.

Keywords: Learner. EJA. Curriculum. Biology.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo 1 – Percurso teórico e metodológico</b>	<b>12</b>
<b>1.1. A construção social do currículo</b>	<b>12</b>
<b>1.2. Abordagem metodológica da pesquisa</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo 2 - A produção acadêmica na interface do campo da EJA, do Currículo e de Ciências</b>	<b>28</b>
<b>2.1. O que tem sido produzido no campo da Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>28</b>
<b>2.2. O que a produção científica em Educação de Jovens e Adultos tem a dizer sobre seus educandos</b>	<b>35</b>
<b>Capítulo 3 - Conhecendo os educandos da EJA do Colégio João XXIII</b>	<b>51</b>
<b>3.1. Caracterização geral do educando da EJA</b>	<b>52</b>
<b>3.2. Aspectos econômicos e culturais dos educandos da EJA</b>	<b>58</b>
<b>3.3. As trajetórias educacionais dos educandos da EJA e suas expectativas</b>	<b>65</b>
<b>Capítulo 4 – Concepções dos educandos da EJA acerca da disciplina escolar biologia</b>	<b>87</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE A - Tabela 1: Artigos de periódicos de qualificação A</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE B - Tabela 2: Artigos de periódicos de qualificação B</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE C - Tabela 3: Volume das publicações ao longo do tempo por revista</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE D - Questionário educando da Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE E - Roteiro semiestruturado para entrevista educandos da EJA</b>	<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que requer atenção e valorização, uma vez que é extremamente alta a proporção de jovens que impedidos de frequentar a escola no período esperado buscam integralizar sua formação escolar na EJA. Além disso, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais é de 8,3% segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), o que torna incontestável a importância dessa modalidade na educação. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em 2013, 1.239.743 pessoas de todas as regiões do Brasil frequentam cursos de educação de jovens e adultos ou supletivo, consistindo em 37% com faixa etária de 15 a 24 anos (jovens) e 63% com faixa etária de 25 ou mais anos (adultos). Esses grupos de pessoas que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos no devido tempo trazem experiências ditas fracassadas no ensino regular como evasão, reprovação, problemas de frequência e de aprendizagem.

Além disso, essa modalidade de ensino é caracterizada por um perfil diversificado dos educandos com relação ao histórico de vida e à situação socioeconômica e cultural. Por conseguinte, o conhecimento sobre os contextos não escolares, o cotidiano e os processos sociais e educativos mais gerais podem contribuir para o entendimento dos diversos significados da escolarização para os educandos da EJA. Segundo Arroyo (2011), a formação dos professores é excessivamente centrada nos conhecimentos da área de referência da atuação docente, mas sobre quem irão trabalhar em sala de aula é pouco ou quase nada discutido. Por isso, ele afirma que é importante trazer as vivências pessoais e as experiências sociais dos educandos para os processos de aprendizagem, como também para análise e pesquisa. Isto é, a construção de uma EJA emancipatória passa necessariamente pela consideração da vida e interesses de seus sujeitos sociais no currículo.

O mesmo autor irá afirmar que os currículos são uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidos em contextos sociais, políticos, culturais, intelectuais e pedagógicos (ARROYO, 2007). Para ele, o ordenamento curricular representa uma determinada visão do conhecimento, bem como, e principalmente, uma determinada visão dos educandos. Dessa maneira, é importante explorar as novas sensibilidades dos docentes para com os educandos, uma vez que como os vemos e como eles nos obrigam a vê-los, compele em repensar o que ensinar e aprender e em que lógicas. Portanto, os educandos nos obrigam a rever o currículo, uma vez que o ordenamento curricular produz e legitima a visão que, como docentes ou gestores, temos dos educandos, das categorias e das hierarquias em que os

classificamos. Reiterando, se é reconhecido que os educandos possuem um papel constituinte sobre o currículo e ao mesmo tempo o currículo tem a função formadora dos educandos, impele repensar os currículos e as lógicas em que são estruturados. (ARROYO, 2007)

Outra questão importante que merece consideração é o fato dos currículos de Ciências e Biologia na EJA ainda não apresentarem configurações estabilizadas no que toca à definição de objetivos educativos e a seleção de saberes. Os desenhos curriculares estão abertos à criatividade da escrita docente compromissada, mas também às precarizações que correspondem à produção curricular nessa modalidade. Como o fato de professores atuantes dessa modalidade não disporem de uma identidade profissional específica no que concerne, em especial, sua formação para a EJA. Deste modo, é necessário melhor compreender as especificidades da Educação de Jovens e Adultos a fim de contribuir para a construção e reflexão de um perfil específico do educador da EJA e, assim, uma política específica para formar esses educadores. Dentre os vários aspectos que cercam essa questão, destaca-se a importância de melhor compreender quem são os educandos da EJA.

Conhecer o educando da EJA supõe atingir uma dimensão importante da identidade profissional como docentes e assim questionar os currículos prescritos que apontam para uma razão única e um sentido único, para a objetividade e o progresso, para a ordem, a verdade e a neutralidade. Isso certamente é um grande desafio, especialmente no âmbito das ciências, ainda marcadas pelas noções de neutralidade e verdade absoluta.

Quanto ao ensino específico na área das ciências, não é incomum afirmações que o qualificam como um ensino pautado pela memorização de denominações e conceitos e pela reprodução de regras e processos, como se a natureza e seus fenômenos fossem sempre repetitivos e idênticos, contribuindo dessa forma para a produção de compreensões limitadas e equivocadas acerca dessa área de conhecimento científico (BRASIL, 2006). No entanto, a Educação em Ciências tem potencial para investir na construção de visões críticas acerca do ser humano, do mundo que o cerca e de seu papel neste mundo.

Enfim, é preciso melhor compreender quem são os educandos da EJA e suas trajetórias escolares a fim de qualificar os currículos nessa modalidade de ensino, aqui especificamente da área de Biologia. Isto é, no que diz respeito à construção do currículo, melhor compreender as relações existentes entre identidades discentes e as escolhas realizadas em termos de finalidades educativas, conhecimentos e métodos.

Ainda em outros termos, a compreensão acerca dos educandos é um dos fatores que referenciam as produções curriculares na EJA. Segundo Arroyo (2006), se os educandos forem vistos simplesmente como empregáveis, apenas como mão de obra adequada às

exigências do mercado, os currículos tendem a privilegiar a capacitação e adequação ao mundo do trabalho. Quando a escola e seus currículos não consideram as condições sociais, de exclusão cultural e as formas de viver dos jovens e adultos, a tendência é enxergar os alunos apenas em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a serem supridas. Para o autor, se esses jovens e adultos são contemplados apenas com um olhar escolar, são negados as especificidades da EJA e seus pertencimentos sociais, culturais e políticos. Todavia, quando a produção curricular opera a partir de entendimentos do educando da EJA como um cidadão crítico pleno de direitos, outras configurações curriculares são assumidas nos processos de definição do porquê, do que e do como ensinar ciências na EJA, engajando-se em uma agenda política de emancipação e transformação social.

Com base nessas considerações, entende-se, ao lado de Lopes e Macedo (2011), que as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas. As perspectivas de conhecimento acadêmica, instrumental e progressivista referendam as regras e métodos previamente definidos nos campos disciplinares acadêmicos. A perspectiva crítica de forma muito mais contundente problematiza o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado o que conta como conhecimento escolar.

A atual pesquisa visa compreender os sentidos que os educandos da EJA dão ao ensino científico, ou seja, quais sentidos os educandos da EJA produzem em relação à escola, tendo como ênfase a disciplina escolar Biologia. Assim, referenciado pelos olhares dos educandos investigar os processos de construção sociais dos currículos de Biologia no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Balizada por referenciais do campo do currículo como Arroyo (2006, 2007, 2011), Lopes (2007; 2011), Macedo (2011), Silva (1999) e Goodson (1995; 1997), procura questionar: quem são esses educandos no que se refere seus pertencimentos socioculturais e econômicos? Quais são as trajetórias escolares dos educandos da EJA? Qual a opinião do educandos sobre a EJA? Qual a opinião e expectativa dos educandos em relação à escola? Quais são as finalidades educativas e sociais atribuídas pelos educandos ao ensino de Biologia na EJA? Quais conhecimentos escolares em Biologia os educandos da EJA consideram importantes para a sua formação e vida? Quais sentidos os educandos da EJA encontram na disciplina escolar Biologia? Quais anseios e expectativas os educandos da EJA apresentam em relação ao ensino de Biologia? No rumo desses questionamentos, tomaremos como sujeitos da pesquisa educandos do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF que frequentam a modalidade EJA no Ensino Médio.

A escolha da pesquisa no campo da EJA se deu por conta do Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudo da Educação de Jovens e Adultos (GRUPPEEJA-FACED/UFJF), no qual participei como bolsista de treinamento profissional e colaborei nos estudos e pesquisa. Além de produzir práticas e materiais educativos orientados pelo princípio da integração curricular, da contextualização dos saberes escolares às questões de vida dos educandos e seus interesses e a seleção e mediação de conhecimentos de pertinência social e político. As pesquisas acontecem, desde 2014, em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A escola desde 1996 oferece a modalidade EJA. No ano de 2017, os estudos avançam em direção à rede municipal de ensino de Juiz de Fora. A escolha pela disciplina Biologia se dá por conta da minha formação inicial de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas.

Para fins de organização dessa produção, no próximo capítulo serão discutidas a base teórica do trabalho e a metodologia utilizada na pesquisa. O capítulo seguinte abrange o estudo da arte, com discussão dos estudos sobre a EJA encontrados em revistas acadêmicas da área de Educação, Currículo e Educação em Ciências. No contexto dessa discussão são problematizados: os focos explorados nos estudos; as metodologias utilizadas nas pesquisas; e uma análise mais detalhada dos textos selecionados que tomam os educandos da EJA como foco da investigação. No terceiro capítulo são feitas primeiras considerações acerca de uma caracterização geral dos educandos da EJA que frequentam o Colégio João XXIII e alguns aspectos educacionais, que testemunham aspectos relacionados às suas trajetórias escolares. No último capítulo dessa construção são abordadas as concepções dos educandos acerca da disciplina escolar Biologia. Por fim encerra-se com as considerações finais e as referências.

## Capítulo 1 – Percurso teórico e metodológico

### 1.1 A construção social do currículo

Etimologicamente a palavra currículo é derivada do latim, *curriculum*, que vem de *currere*, e se referia a caminho a seguir ou “pista de corrida”. Nesse percurso do currículo cada sujeito constrói a sua formação e se individualiza, porém as implicações geradas nesse percurso e pelo caminho provocam muitas discussões, conflitos e disputas.

Ao longo dos anos foram desenvolvidas variadas definições sobre o termo currículo, mas apesar dos diferentes sentidos, nota-se desde o século XVII, precisamente 1633, uma ideia comum sobre o currículo a qual se refere a um plano de aprendizagem para um grupo de sujeitos. Esta noção de caráter prescritivo é um dos sentidos mais enraizados ao currículo (LOPES & MACEDO, 2011). Denota, portanto, como perspectivas tradicionais de currículo ainda referenciam hegemonicamente concepções do senso comum e balizam as ações de diversos sujeitos sociais envolvidos com as produções curriculares em diferentes dimensões.

Perspectivas tradicionais de currículo remontam a trabalhos desenvolvidos por autores estadunidenses como Franklin John Bobbitt e Ralph Tyler. Em 1918, Bobbitt caracterizou o currículo como um processo no qual os resultados educacionais são racionalizados e testados de modo específico e rigoroso. Para ele, os objetivos do sistema educacional deveriam se basear em habilidades para a execução das atividades profissionais quando adulto. Dessa maneira, a educação deveria ter a eficiência de um sistema industrial (SILVA, 1999). Os dois autores participaram da emergência de um campo de questionamento e reflexão atualmente identificado pela alcunha de perspectivas tradicionais de currículo. Na contemporaneidade, as contribuições teóricas de Bobbitt e Tyler são ressignificadas e deixam lastros, tanto nas políticas curriculares, como nas fabricações que se dão na escola por educadores e educandos. Tais perspectivas tradicionais disputam hegemonia com perspectivas críticas de currículo, como aquelas inspiradas em Paulo Freire, que em 1960, se contrapõe aos conteúdos da educação tradicional e tem como base um projeto de educação que objetiva a possibilidade da luta dos oprimidos, por meio de sua conscientização política e sua libertação. Para Freire, o conteúdo escolar deve ser aprendido de forma dialógica entre educador e educando, como devolver de modo organizado, sistematizado e acrescentado ao educando aqueles elementos que eles entregaram de forma desordenada (LOPES & MACEDO, 2011).

As teorias curriculares, por conseguinte, podem ser mobilizadas para inquirir a origem, natureza e finalidades dos saberes instituídos no contexto educacional. De acordo com os conceitos que as teorias enfatizam e o elenco de questionamentos que pretende enfrentar, é

possível classificá-las em tradicionais, críticas e pós-críticas. Em linhas gerais, as teorias tradicionais fundamentam-se em teorias neutras, científicas e desinteressadas, e uma vez que aceitam os saberes dominantes se concentram mais em questões técnicas, da ordem do método. Em contraste, as teorias críticas e as teorias pós-críticas discutem que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, obrigatoriamente, implicada em relações de poder. Desta forma, as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 1999).

Quanto às identidades dos educandos, Arroyo (2007) diz que eles chegam às escolas com identidades de classe, raça, gênero, campo, cidade, periferia, entre outros. Baseado nesses pertencimentos são construídas imagens dos educandos, bem como definidos quais conhecimentos, habilidades e competências serão prioritários ou secundários em cada escola. Logo, não há neutralidade na forma como o currículo é organizado, ao contrário, ele é condicionado pela pluralidade de imagens sociais e muitas vezes pelas visões negativas e preconceituosas que chegam de fora da escola. Dessa maneira, os docentes e os currículos podem atuar de forma a reforçar e ao mesmo tempo contrapor tais imagens sociais produzidas acerca dos jovens e adultos da EJA. Por essa razão é necessário questionar como esses educandos condicionam os currículos na tentativa de contribuir com a construção de novas orientações curriculares.

Em suma, independentemente das definições do currículo em diferentes momentos e teorias, o importante é saber quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular busca responder e problematizar. Fazer escolhas epistemológicas que irão marcar o processo de definição do objeto da pesquisa a partir do reconhecimento da natureza dos questionamentos elaborados, dos marcos conceituais que dão sustentação ao olhar teórico e às metodologias de investigação. É, portanto, no âmbito da teoria crítica do currículo que o objeto dessa investigação pretende ser moldado.

Isso significa por em relevo e suspeição a definição do que é ensinado em Biologia na Educação de Jovens e Adultos. Articular na análise proposta a questão do saber, de poder e de identidade. Afinal, como pontua Silva (1999), a problematização central para a teoria crítica é perguntar sobre o que se deve ensinar, estando imbricada a esta questão outra pergunta relativa ao que os sujeitos devem se tornar (SILVA, 1999). Quais sujeitos sociais a educação científica na EJA contribui em forjar?

Neste ponto, cabe uma reflexão importante no que toca às vivências educativas na EJA e o mundo do trabalho: será que os educandos são pensados nos currículos da EJA apenas como força produtiva adequada para as exigências do mundo do trabalho? Segundo Arroyo

(2007), esta é uma das imagens mais reducionistas dos educandos e dos currículos e, que historicamente determina as formulações de políticas curriculares. Isto é, a motivação para reorientar os currículos ainda é pautada pelas exigências que o mercado impõe para os jovens que irão ingressar no mundo do trabalho. Assim, a escolha para o que ensinar e aprender têm como referência as demandas do mercado, da sociedade, da ciência e das tecnologias. Se os educandos são vistos como empregáveis para o mercado segmentado e seletivo, serão selecionadas as habilidades e competências na mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva (ARROYO, 2007). Arroyo (2017) ainda assevera que os mesmos currículos são forjados em consideração à empregabilidade, quando a vivência dos educandos da EJA dizem respeito a condições informais, insegura e instável no trabalho. Não há espaço, portanto, para pensar o eu no mundo e as possibilidades de transformações das relações desiguais instituídas nas relações de exploração do modo de produção capitalista.

Enfim, o que o autor nos ajuda a argumentar é que a visão que temos dos educandos influencia a lógica de composição curricular. A forma como o currículo está organizado representa uma determinada visão do conhecimento, como também representa uma determinada visão dos educandos. Logo, é preciso questionar os currículos sobre quais conhecimentos ensinar, como também em que lógicas organizar esses saberes, em que tempos, espaços e hierarquias. Os educandos nos obrigam a repensar os currículos e as lógicas em que os constituem, as quais configuram as identidades dos educandos muito mais do que os conhecimentos ensinados (ARROYO, 2007). Nesse movimento, é potente e necessário compreendermos os sentidos que os educandos atribuem à escola, à EJA e ao ensino de Biologia.

No âmbito das teorias críticas de currículo, entende-se que para fundamentar a escolha do que será ensinado, processos de seleção curricular acontecem balizados por concepções e critérios diversos em meio a relações de poder desigual. Da totalidade de conhecimentos e saberes produzida pela humanidade, uma parcela é legitimada para participar dos processos de seleção do que o currículo escolar irá se ocupar (SILVA, 1999). Dessa maneira, o currículo passa a ser entendido como um processo de escolha e sistematização de conteúdos a serem ensinados. Além de formar os alunos, o currículo também estrutura o próprio conhecimento já que a seleção do objeto de escolarização é feita de acordo com o interesse dos envolvidos nesse processo de organização do conhecimento (LOPES & MACEDO, 2011). Muitos dos saberes humanos nem participam desse processo de construção curricular. Foram e são histórica, social e culturalmente interditados.

Nesse sentido, Arroyo (2007) afirma que os questionamentos a respeito dos currículos nas escolas, mostram que há um entendimento sobre os currículos não serem conteúdos prontos, mas sim uma construção orientada pela dinâmica da sociedade.

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas (p. 9).

Nessa linha, Lopes (2007) irá destacar que o conhecimento escolar é uma produção social e histórica com finalidades específicas do processo de escolarização e que expressa um conjunto de interesses e de relações de poder. Nessa produção, encontram-se processos de seleção e de organização dos conteúdos. Esse processo de seleção de conteúdos se concretiza no interior da própria instituição escolar, sendo que essa atuação da escola está associada ao contexto político-social e cultural mais amplo. A respeito dessa seleção de conhecimentos, Lopes (2007) explica:

No processo de seleção de conteúdos do currículo atuam, em relações de poder assimétricas, não só o conjunto de professores e professoras, mas também aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em educação, dirigentes e profissionais de editoras de livros didáticos, associações científicas, conselhos editoriais de revistas especializadas que discutem conteúdos e métodos de ensino, o Ministério e as Secretarias de Educação, comissões de seleção que abrangem conteúdos de ensino, a exemplo das bancas de vestibulares. Em suma, todas as instâncias sociais que atuam direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a formação e a atualização de professores e professoras, sobre a produção de conhecimento nas áreas específica e educacional e sobre a produção de materiais para a escola (p. 196).

Podemos afirmar, portanto, que a questão de poder distingue as teorias tradicionais das teorias críticas do currículo. Do lugar da perspectiva crítica, pode-se dizer que o currículo é uma questão de poder, pois privilegiar um tipo de conhecimento e destacar entre as diversas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 1999). Logo, cabe refletir sobre as relações entre o “conhecimento oficial”, que inclui conteúdos, normas e valores, e os interesses dominantes da sociedade. Nesse aspecto, a escola contribui para legitimar determinados conhecimentos que essencialmente são aqueles detidos por grupos restritos privilegiados (LOPES & MACEDO, 2011). Ou, como afirma Goodson (1997, p. 17), “o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”.

Assim, as práticas dos sujeitos na escola, os conteúdos ensinados e a forma de serem trabalhados expressam as relações de poder que permeiam o currículo. Dessa forma, as perspectivas que se concentram em questões técnicas do fazer curricular, acabam por ocultar a dimensão ideológica presente na seleção curricular (LOPES & MACEDO, 2011).

Também conceber os currículos prescritos como a verdade que acontece nas aulas de Biologia da EJA significa desconsiderar os aspectos de poder presentes nas ações curriculares. De acordo com Goodson (1995), o currículo como prescrição se baseia na ideia de que pode-se definir os elementos do curso de estudos e logo após prosseguir com o ensino dos segmentos e sequências numa variação sistemática. Evidentemente, existem custos em se aceitar a prescrição curricular, principalmente no que diz respeito em aceitar os modos estabelecidos nas relações de poder. Por isso, carece renunciar à visão única do currículo como prescrição, no sentido de adotar o conceito de currículo como construção social, preliminarmente em nível da própria prescrição e depois em nível de processo e prática (GOODSON, 1995). Nessa linha de argumentação, dar voz aos educandos da EJA significa compreender outras dimensões dos processos de construção social dos currículos de Biologia nessa modalidade, que geralmente pouco tem sido investigadas no conjunto de estudos da área de Educação em Ciências.

Nesse contexto de que o currículo prescreve o que deve ser ensinado, ou ainda que conhecimento deve ser incluído ou excluído, é que a perspectiva crítica problematiza o que se entende por conhecimento e questiona o que é considerado conhecimento escolar. É preciso criticar o conhecimento produzido e os seus modos de produção, como também problematizar por que alguns conhecimentos são selecionados e legitimados no currículo enquanto outros não (LOPES & MACEDO, 2011).

Com relação à seleção dos conhecimentos que irão compor o currículo, pode-se dizer que além de conhecimentos científicos são inseridos aqueles saberes que em algum momento na história tenham sido compreendidos como legítimos por grupos limitados, segundo Lopes (2007):

Dentre os conhecimentos selecionados não se incluem apenas os conhecimentos científicos, mas todos os saberes que em dado momento histórico são entendidos como válidos e legítimos, em consequência dos embates sociais entre as instâncias que decidem/formulam/influenciam os conteúdos de ensino. Tais escolhas são acentuadamente conflituosas e, em virtude da constituição social ser marcada pelo caráter excludente, o currículo tende a favorecer os interesses de grupos restritos, cujo poder se expressa de forma privilegiada (p. 196).

Nessa perspectiva, Young (2014) afirma que o currículo é invariavelmente um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica, o que leva a entender o currículo

como o “conhecimento dos poderosos”. Logo, o currículo escolar baseia-se na cultura dominante, se expressando na linguagem dominante e sendo transmitido através do código cultural dominante. Aqueles pertencentes às classes dominantes podem facilmente compreender esse código, porém os sujeitos das classes dominadas consideram esse código indecifrável (SILVA, 1999).

A legitimação de conhecimentos e a superioridade atribuída a certos saberes envolvem questões políticas e econômicas que confere privilégio justamente àqueles com poder aquisitivo. Em vista disso, a classificação de alguns saberes como verdade superior coloca em oposição sujeitos que dominam saberes legitimados e sujeitos que dominam saberes deslegitimados. Tal como, em lados opostos ficam os sujeitos que selecionam os saberes curriculares e os sujeitos que são submetidos à seleção feita anteriormente (LOPES & MACEDO, 2011).

A respeito dessa escolha preliminar é importante destacar que os sujeitos centrais na educação são condicionados a aprender os conhecimentos predeterminados em lógicas e tempos também pré-estabelecidos. Então, os problemas de aprendizagem que tantos educandos apresentam podem ser problemas nas lógicas temporais e nas configurações em que se organizam os conhecimentos nos currículos. Porém, uma vez que essas lógicas e ordenamentos temporais não são questionados atribui-se os problemas de aprendizagem à falta de inteligência dos educandos e a seus ritmos lentos de aprendizado (ARROYO, 2007). É isso que Arroyo (2017) insiste em pontuar quando contrapõe o currículo forjado para o diálogo com sujeitos que vivenciam suas experiências sociais na estabilidade e segurança, em oposição às experiências do duro viver dos educandos da EJA, marcado pela instabilidade, a incerteza e a vulnerabilidade.

Isto é, a produção do conhecimento é pensada como um processo desarticulado de experiências sociais dos coletivos populares (ARROYO, 2011). Exatamente os educandos que irão frequentar as salas de aula da EJA. Dessa forma, o conhecimento como oposto da experiência leva a uma hierarquização de saberes, tornando nobre o conhecimento dos coletivos superiores e comum o saber dos coletivos populares.

A esse respeito, é preciso considerar que:

A diferenciação entre os conhecimentos passa a ser entendida como a condição necessária para que certos grupos tenham seu conhecimento legitimado como superior ou de alto valor e outros grupos tenham seus saberes desconsiderados e excluídos. Quanto mais um currículo é naturalizado, quanto mais ele é compreendido como o único possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo (LOPES & MACEDO, 2011, p. 79).

Portanto, é essencial reconhecer que todo conhecimento é uma produção social e que toda experiência social produz conhecimento, compreendendo que os conhecimentos legitimados nos currículos também são originados de experiências sociais, políticas, econômicas e culturais (ARROYO, 2011). Esse reconhecimento permite que sejam reivindicados outros desenhos curriculares para EJA sintonizados com a vida de resistência e luta de seus educandos.

Com relação a isso, pode-se entender que o conhecimento produzido por coletivos tidos como inferiores não são considerados válidos para o currículo e ao mesmo tempo é negado a esses o direito de conhecer-se. Nesse sentido, Arroyo (2011) discorre:

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (p. 14).

Dessa maneira, se o currículo é uma construção baseada em interesses e vinculada ao poder de alguns, é necessário refletir e interrogar sobre o mesmo. Aceitar sem questionar uma forma e conteúdo de currículo debatidos e finalizados em um dado momento histórico baseado em diferentes prioridades sociopolíticas, impossibilita perceber e entender aspectos de controle e operação da escola e sala de aula (GOODSON, 1995). Em outras palavras, “é importante desconstruir o processo de fabricação do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares” (GOODSON, 1997, p. 10).

No que diz respeito às disciplinas da área de ciências físicas e biológicas, a história das disciplinas escolares permite compreender que as opções por determinados conteúdos e métodos não são consequências exclusivas do desenvolvimento técnico-científico e econômico, e nem encontram justificativas apenas em aspectos didáticos, epistemológicos ou psicológicos. Além disso, há uma expressão da necessidade do ensino cumprir um papel de diferenciação social, o que leva ao processo de maior abstração associado ao ensino das Ciências e sua consequente transformação em um ensino mais acadêmico, distanciado dos interesses sociais dos alunos (LOPES, 2007).

Assim, a Biologia também assume um papel de segregação privilegiando os interesses de classes dominantes. Goodson (1997) mostra como a disciplina Biologia se modificou de

acordo com as finalidades e interesses educacionais ao longo da história. A disciplina ciências mudou gradativamente de ensino prático e estudo da natureza, para uma ciência pura e acadêmica. Inicialmente, quando o currículo escolar de ciências estava sendo formado, para os alunos da classe operária realizarem suas pesquisas em ciência, se baseavam em suas próprias experiências sobre natureza, ambiente familiar, vida e ocupações do dia-a-dia. Esse currículo se limitava às escolas elementares e denominava-se “ciência de coisas comuns” (GOODSON, 1995).

Essas primeiras iniciativas no ensino científico nas escolas primárias procurava despertar o interesse dos alunos para a ciência das coisas comuns. Essa iniciativa curricular estava tendo êxito e desafiava o meio que produzia, reproduzia e legitimava a ordem social. (GOODSON, 1997). Nesse decorrer, por interesses poderosos, outras definições de ciência escolar estavam sendo defendidas e objetivava o tipo de educação científica que fosse mais adequado para as classes superiores (GOODSON, 1995).

Contudo, o currículo bem sucedido na educação científica da classe desprivilegiada levou à exclusão da ciência do currículo elementar, e quando reapareceu mais tarde, apresentava uma versão diluída de ciência pura e de laboratório, aprovada como a visão correta de ciência e que em grande parte persistiu incontestável até os dias atuais (GOODSON, 1995).

Assim, a ciência como disciplina escolar foi redefinida para se tornar pura e abstrata como o conhecimento científico de referência. A este respeito, Goodson (1997) comenta:

Mas a passagem do controle para as universidades e a definição de ciência como “ciência laboratorial pura” que lida com um estudo abstrato e desincorporado, resolveram o problema colocado pelos tipos de ciência representados pela *ciência das coisas comuns*. Surgia agora uma ciência que estava ligada à elite universitária, uma classe predominantemente alta, uma ciência feita à imagem e linguagem dessa elite e perfeita para patrocinar os seus interesses sociais. O discurso dessa versão de ensino científico, doravante aceite como o único ensino científico, era o de que a disciplina ficava substancialmente desligada do aluno comum das classes trabalhadoras, em especial das alunas das classes trabalhadoras. Resumindo, tinha-se atingido uma forma de ciência que estava em harmonia com a ordem social (pp. 60-61).

No que toca o distanciamento dos interesses da educação de massas, percebe-se que o caráter excludente das disciplinas escolares pode surgir como consequência de não problematizar o próprio conhecimento científico e seus processos de legitimação. Dado que, os saberes científicos são legitimados historicamente por processos internos das ciências e pela vinculação das finalidades científicas às econômicas. Sendo assim, é importante questionar a transposição de formas de legitimação das ciências para o conhecimento escolar (LOPES, 2007).

Em suma, “as ciências são uma atividade social e cultural, interessada, constituída por relações de poder, que tem a pretensão de verdade e, para tal, constitui as regras de legitimação de seus saberes” (LOPES, 2007, p. 193).

Reiterando, a Biologia como ciência e disciplina escolar está marcada por relações de poder, interesses e finalidades sociopolíticas e educacionais, abarcando uma gama de conhecimentos legitimados para suprimir o interesse das massas e beneficiar o interesse de classes superiores. Além disso, o currículo e o ensino de modo geral tendem a privilegiar uma concepção de conhecimento e de ciência, marcada pelo positivismo, pragmatismo, cientificismo e utilitarismo. Dessa forma, currículos com essa visão tendem a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências valorizadas pelo pragmatismo do mercado, o que importa é a eficácia no fazer e pouco se exige em relação aos conhecimentos dos empregados (ARROYO, 2007).

Logo, as exigências curriculares se distanciam das condições de garantia do direito à educação e ao conhecimento devido à precarização da vida dos setores populares. Os currículos são repensados apenas em função do progresso científico e tecnológico e com isso tornam-se cada vez mais complexos, sem que tenha uma reflexão sobre os processos de regressão que acontecem na sociedade levando à precarização da vida dos educandos. Portanto, os currículos devem ser repensados sob a ótica da formação plena dos educandos, o que significa também uma releitura das ciências que têm lugar e destaque nas hierarquias curriculares. Desse modo, se as ciências forem pensadas priorizando a formação plena dos educandos irão adquirir novas dimensões e outras prioridades (ARROYO, 2007).

Dessarte, é imprescindível questionar o currículo de Biologia e avançar no sentido de repensar, analisar, redefinir, reestruturar e reconstruir os saberes dessa disciplina escolar de forma a atender os anseios e necessidades educativas dos educandos, que seja um currículo voltado para o educando.

## **1.2 Abordagem metodológica da pesquisa**

O estudo foi desenvolvido no Colégio de Aplicação João XXIII, uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora - Minas Gerais. O critério utilizado para a escolha da escola foi o fato de ser uma instituição importante no âmbito do ensino de Ciências na cidade de Juiz de Fora e por oferecer a modalidade de Educação de Jovens e Adultos desde 1996. No âmbito de nossa investigação, é importante destacar aspectos singulares da escola selecionada como parceira da pesquisa, já que os sentidos produzidos

pelos educandos no que toca os currículos de Biologia da EJA são forjados em meio aos contornos da cultura escolar da referida instituição educativa.

O Colégio de Aplicação João XXIII foi criado em 1965 com a finalidade de servir como "uma escola de experimentação, demonstração e aplicação" (PPP, 2013, p.04), que atendesse aos licenciandos em termos de pesquisa e realização de estágios supervisionados. O colégio era vinculado à Faculdade de Educação e em 1989, através da Portaria nº 584, desvinculou-se e se ligou, administrativamente, à Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, atual Pró-Reitoria de Graduação. Em 1998, finalmente se tornou uma Unidade Acadêmica, de acordo com o novo Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora (DIAS; LENIS; CASSAB, 2016).

O Colégio João XXIII progressivamente configura-se em torno dos objetivos gerais que tocam o ensino, a pesquisa e a extensão, explícito na formação plena dos estudantes, na qualificação do corpo docente e na formação inicial e continuada de professores através da oferta de cursos e dos estágios curriculares oferecidos às licenciaturas da UFJF. Entre os objetivos e filosofia da instituição evidencia-se a valorização do trabalho interdisciplinar e da construção coletiva do conhecimento; a formação integral do educando visando uma aprendizagem autônoma, crítica, humanista, que respeita as diferenças individuais e sociais e que se empenha socialmente; e a formação profissional dos docentes. Isto é, o Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação João XXII caracteriza-se pela construção de uma escola democrática, autônoma e inclusiva, que abrange aspectos como reconhecer o caráter social, histórico e cultural dos conhecimentos (PPP, 2013; DIAS; LENIS; CASSAB, 2016).

No plano do currículo, as disciplinas são as mesmas oferecidas no currículo tradicional. Todavia, há diferenças marcantes como a carga horária de sociologia ofertada no ensino médio, que é superior ao definido por lei; e a existência dos Laboratórios de Aprendizagem, que consistem em espaços diferenciados de aprendizagem com a intenção de atender os alunos que apresentam dificuldades específicas, além de lhe proporcionarem novas possibilidades de avaliação. Há também os Módulos de Ensino Especializado (M.E.E.), que são "espaços diferenciados de aprendizagem que se caracterizam por uma abordagem do conhecimento em que predominam a utilização de metodologias e temáticas alternativas" (PPP, 2013, p.09). Outra inovação são os Projetos Coletivos de Trabalho, atualmente denominados "Ágoras", que se organizam em torno de eixos temáticos como: diversidade e pluralidade cultural; socioecológico; e cidadania e escola (PPP, 2013; DIAS; LENIS; CASSAB, 2016).

Em suma, é possível reconhecer na cultura da escola aspectos aproximativos da cultura acadêmica, como a valorização de ações de extensão e pesquisa desenvolvidas pelos seus docentes, além do ensino, experiências curriculares inovadoras, uma organização departamental e um quadro de professores mestres e doutores. Ainda assim, conforme problematizam Dias, Lenis e Cassab (2016) é relevante questionarmos o quanto essas dimensões da vida mais acadêmica da cultura da escola são também realidade para a modalidade EJA ofertada na escola. No que diz respeito, por exemplo, ao quadro docente as diferenças são profundas. Enquanto que o ensino dito regular é atendido por professores efetivos da escola, os educadores da EJA são bolsistas recrutados entre os graduandos nas diversas licenciaturas ofertadas pela UFJF.

O Curso para Educação de Jovens e Adultos surge no Colégio João XXIII em 1996 a partir de um projeto de caráter experimental voltado para o nível fundamental. A criação da EJA se deu com o propósito de atender as reivindicações dos funcionários da UFJF que tinham interesse em prosseguir com os estudos. Esse projeto elaborado pelo colégio estava associado ao Plano Institucional de Desenvolvimento do Pessoal da UFJF (PLIDEP) e articulava-se com o Programa de Capacitação Técnico-Administrativa da UFJF (PROCAT). A organização do Projeto da Educação de Jovens e Adultos do Colégio João XXIII inspirou-se, na ocasião de sua criação, ao modelo implementado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em 1997, ocorreram as primeiras mudanças na EJA com a necessidade de garantir aos alunos a certificação da escolaridade que obtinham no colégio (PPP, 2013).

Em 2007, em virtude do crescimento da demanda por mais vagas para esta modalidade e da solicitação da comunidade, o Curso para a Educação de Jovens e Adultos foi estendido à comunidade de Juiz de Fora, oferecendo vagas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio através de sorteio público. A EJA foi concebida com os propósitos de: assegurar aos trabalhadores da UFJF e às pessoas da comunidade o espaço adequado para retomar os seus estudos, adquirindo os conteúdos escolares previstos no currículo dos cursos regulares da Educação Básica; atender à demanda de estágios supervisionados dos cursos de licenciatura da UFJF, principalmente dos cursos noturnos; aproveitar as instalações do Colégio e a sua disponibilidade para uso e ocupação no período noturno com o intuito de ampliar as oportunidades educacionais para a comunidade; abrir e ampliar progressivamente o curso à comunidade, na medida em que fosse diminuindo a demanda da própria UFJF (PPP, 2012, p.06).

No projeto estão envolvidos professores e professoras vinculados aos diferentes departamentos do colégio, que supostamente devem orientar os bolsistas que lecionam na EJA

nas seguintes áreas/disciplinas: Artes; Ciências e Biologia; Educação Física; Filosofia; Física; Geografia; História; Informática; Inglês; Língua Portuguesa; Matemática; Química; e Sociologia (PPP, 2012).

No período de 2012 a 2015 o currículo da EJA ganhou uma configuração nova e particular em relação ao currículo de outros sistemas de ensino e ao currículo do ensino regular, ocasião em que foi redigido o Projeto Político Pedagógico da EJA. Nessa proposta, cada período de seis meses compreende um conjunto de disciplinas, denominado de “Períodos de Estudos Focalizados” (PEF’s). Dessa maneira, possibilita ao educando escolher um determinado Período de Estudos Focalizados ou apenas a disciplina que tenha maior interesse. No Período Fundamental 1 (PF-1) são enfatizadas a Língua Portuguesa e a Língua Estrangeira. Nos Períodos 2 e 3 (PF-2 e PF-3), História e Matemática, nessa ordem. Nos Períodos 4 e 5 (PF-4 e PF-5) a ênfase é em Ciências e Geografia, respectivamente. Já no período Médio 1 (PM-1) enfatiza Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Filosofia. No Período Médio 2 (PM-2), a ênfase é dada na Matemática, Sociologia e Geografia. Nos Períodos 3 e 4 (PM-3 e 4), é enfatizado Biologia e Química, e Física e História, respectivamente (DIAS; LENIS; CASSAB, 2016).

Além disso, são oferecidos os Laboratórios de Práticas de Leitura e Escrita e de Língua Estrangeira em todos os períodos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A intenção é aperfeiçoar a competência dos alunos na leitura e na escrita. As disciplinas de Artes e de Educação Física (denominada de “Práticas Corporais”) ocorrem em todos os períodos letivos do Ensino Fundamental. E há oferta do ensino de informática no PF-1 e PM-1. Outro aspecto diferenciado desse projeto é que em cada período se oferece como opção os ditos Componentes Curriculares Diversificados, entre os quais são sugeridos: Tópicos em Relações Humanas (Relações de Gênero, Sexualidade, Relações Étnico-raciais, Relações Geracionais, Diversidade Cultural e Linguística e Direitos da Pessoa com Deficiência); Tópicos em Educação Ambiental. Tópicos em Educação para a Saúde; Tópicos em Mundo do Trabalho (DIAS; LENIS; CASSAB, 2016).

Entretanto, essa estruturação curricular foi reformulada no final de 2015 e o modelo de “Estudos Focalizados” foi deixado. Instituíram-se períodos seriados e implementou-se em cada período do fundamental e médio o conjunto de disciplinas tradicionalmente ofertadas nesses segmentos (DIAS; LENIS; CASSAB, 2016).

É nesse cenário escolar que a atual pesquisa se insere, onde os participantes vivenciaram o modelo curricular antigo e atual da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação João XXIII.

A pesquisa consistiu de duas etapas, uma quantitativa (questionário) e outra qualitativa (entrevista). Foram realizadas produção, aplicação e análise de instrumento quantitativo (questionário – apêndice D) junto aos educandos da referida escola. Posteriormente, foi elaborado o roteiro de entrevista (roteiro para entrevista – apêndice E) e três educandos foram entrevistados. As entrevistas foram transcritas e analisadas.

Na primeira etapa metodológica, foi elaborado e aplicado um questionário do tipo semiaberto com 46 perguntas centrado em aspectos socioeconômicos e culturais, como também em aspectos ligados à formação educacional dos alunos. Esse é composto por três grandes eixos problematizadores: (i) buscar entender quem são os educandos do ponto de vista socioeconômico e cultural, já que essa caracterização é importante no processo de interpretação proposto para os sentidos que os educandos constroem acerca da disciplina escolar biologia. Ou seja, busca-se operar na pesquisa com sujeitos enraizados em seus pertencimentos de classe, gênero, raça, território, por exemplo. O educando da EJA do Colégio João XXIII é trabalhador? Qual é sua renda? Quais bens culturais tem acesso? Mora perto da escola? Seus pais são escolarizados? São questionamentos importantes na análise proposta; (ii) percursos escolares e suas ideias sobre a escola e a EJA. Nesse sentido, intenciona conhecer a trajetória escolar dos educandos e buscar compreender os significados que eles dão ao processo de escolarização, à escola e à EJA. O educando já parou de estudar? Repetiu de série? Por que escolheu a EJA? Qual o sentido de estudar para ele? Qual é a opinião dele sobre a EJA e a escola? Questões como essas ajudam a conhecer aspectos da educação escolar; (iii) os sentidos sobre o currículo da Biologia escolar. O esforço é procurar entender o que os educandos da EJA consideram importante estudar em Biologia. O que o educando acha das aulas de Biologia? O que os educandos gostam mais e o que gostam menos nas aulas de Biologia? As aulas de Biologia atendem suas expectativas como estudantes?

Após anuência da gestão da EJA da escola e da professora responsável pela disciplina Biologia, o questionário foi aplicado a todos os alunos presentes nas turmas de ensino médio da EJA do colégio. As visitas ocorreram no dia 21 de novembro de 2016, e nos dias 17 e 22 de março de 2017. No total, cinco turmas foram visitadas, sendo duas de 1º ano, duas de 2º ano e uma de 3º ano do ensino médio. Os educandos presentes foram convidados e esclarecidos quanto à importância de participarem da pesquisa, como também poderiam escolher responder as perguntas que quisessem ou mesmo não responder nada. O quantitativo de 77 educandos respondeu o questionário, ou seja, todos os presentes no dia da aplicação. Os educandos responderam dentro da sala de aula, alguns demoraram um tempo para começar a

responder, outros responderam rapidamente e, no geral, a turma demorou a duração de uma aula para responder. Os educandos fizeram algumas perguntas sobre uma questão ou outra do questionário e foram imediatamente respondidos. Eles entregaram os questionários conforme terminavam de responder as perguntas que se sentiam confortáveis.

De acordo com Gil (2008), nessa técnica de investigação as respostas das questões produzem informações que permitem melhor conhecer as características do público pesquisado ou testar hipóteses já formuladas na pesquisa. Nesse caso, o questionário foi utilizado no sentido de produzir indicadores gerais sobre o perfil dos alunos através de questões abertas e de múltipla escolha que possibilitassem traçar um perfil socioeconômico e escolar dos alunos da EJA, como também entender algumas concepções e expectativas sobre a escola e as aulas de Biologia. Algumas vantagens associadas à aplicação do questionário foram a possibilidade de atingir grande número de educandos; e a garantia de anonimato das respostas, já que o nome era opcional (GIL, 2008). Os questionários também permitiram produzir um mapeamento dos alunos que foi utilizado para a escolha dos sujeitos para a realização das entrevistas. Ademais, para uma pesquisadora em processo de constituição na área das humanidades, proporciona uma vivência formativa no que toca a tarefa de formular perguntas não prescritivas e carregadas de juízo de valor (CASSAB *et al.*, 2016). Por outro lado, é preciso ponderar que o uso do questionário impõe limites no que concerne ao tempo e ao espaço disponível para as respostas produzidas; a impossibilidade de questionar o sujeito da pesquisa acerca de determinada colocação ou de esclarecê-lo sobre os sentidos dos enunciados da questão; a dificuldade que os sujeitos podem ter em relação à linguagem escrita; não há garantia de que todos os sujeitos da pesquisa irão preencher todas as questões; proporciona resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para os sujeitos pesquisados (GIL, 2008).

Por fim, os questionários foram avaliados com sistematização dos dados para a análise, estando esta interligada ao contexto em que se inserem os educandos e delimitada pela abordagem conceitual. Foram dois movimentos de análise, o primeiro mais quantitativo foi produzido a partir do procedimento de tabulação, e o segundo qualitativo, no qual foram produzidos textos narrativos que sintetizam os sentidos produzidos pelos educandos sobre a escola, a EJA e a disciplina biologia. No primeiro processo de análise utilizou-se a tabulação simples para organizar, agrupar e contar os dados. O procedimento para tabular foi o manual e por isso consistiu do uso de lápis e papel, registrando-se com um traço cada informação. Para evitar erros, os traços foram distribuídos de maneira a formar um quadrado com o quinto traço em transversal (GIL, 2008).

Na expectativa de ampliar o arquivo da pesquisa e realizar o cruzamento de diferentes fontes, foram realizadas entrevistas com três educandos. Vale mencionar que o fim do ano letivo inviabilizou a realização de outras entrevistas. Assim, de acordo com as respostas obtidas na fase anterior e com o intuito de aprofundar o entendimento acerca das concepções dos educandos sobre os sentidos dados à escola, utilizou-se a entrevista, uma vez que esta provoca a possibilidade de fala mais ampliada dos sujeitos da pesquisa. Segundo Gil (2008), a entrevista é uma técnica de coleta de dados adequada para obter informações acerca do que as pessoas sabem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, dentre outros dados, assim como suas explicações ou razões sobre ocorridos.

A entrevista escolhida para esta pesquisa é a denominada semiestruturada, com um roteiro de tópicos elaborados previamente para servir de base na abordagem com os entrevistados. Os alunos foram selecionados de acordo com (i) as respostas do questionário com relação às aulas de biologia, (ii) a faixa etária (jovem e adulto), (iii) sexo feminino e masculino. As turmas escolhidas para selecionar os educandos que seriam entrevistados foram do 2º e 3º ano do ensino médio, já que na ocasião da aplicação do questionário, os alunos participantes estavam no 1º e 2º ano, respectivamente. A turma do 3º ano já havia se formado quando as entrevistas foram realizadas. As entrevistas foram marcadas previamente com as professoras e ocorreram em uma sala vazia do colégio cedida pelo coordenador da EJA. Cada entrevista poderia ser realizada no período de 45 minutos, que é a duração de uma aula da EJA no Colégio João XXIII, e a educanda ou o educando poderiam se ausentar da aula de Biologia para participar da entrevista. No primeiro dia marcado para a realização das entrevistas, duas educandas selecionadas estavam presentes e consentiram em participar do trabalho mais uma vez, a duração das entrevistas foram de 20 e 33 minutos. As participantes foram breves nas falas e por vezes tiveram dificuldades para responder uma pergunta ou explicar o que disseram. Cabe refletir porque essas educandas não proferiram mais suas opiniões, talvez as entrevistadas não se sentiram autorizadas para expressar suas opiniões ou sentiram-se intimidadas diante da pesquisadora e da situação. Outro questionamento é: o quanto os educandos da EJA são motivados a refletir e se posicionar em relação a sua vida escolar? Ou ainda: as perguntas elaboradas no roteiro de entrevista não eram pertinentes ou claras para as educandas? No segundo dia das entrevistas dois educandos selecionados com base nas respostas dos questionários não estavam presentes. Foi explicado aos alunos sobre a continuação da pesquisa e questionado se alguém gostaria de participar da entrevista, e então somente um educando se disponibilizou e os demais não aceitaram participar. O participante desenvolveu bastante as falas e conseguiu explicar o que era perguntado; devido a isso, a

entrevista ocorreu em dois dias e teve duração de 34 minutos no primeiro dia e 31 minutos no segundo dia.

Com a realização das entrevistas procurou-se adensar a compreensão acerca dos sentidos que os educandos constroem em relação à formação escolar, com especial ênfase ao ensino de Biologia. As entrevistas individuais foram realizadas com três educandos e foram utilizados critérios que contemplassem sexo feminino e masculino, jovem e adulto. No decorrer do trabalho estarão presentes várias considerações e colocações apresentadas pelos entrevistados que serão identificados através de nomes fictícios: Joice, Nair e Fábio conforme a sequência em que as entrevistas foram realizadas.

Através da entrevista questionou-se os educandos da EJA sobre: os sentidos que dão ao ensino de Biologia; as finalidades educativas e sociais atribuídas à formação oferecida na escola, em especial à disciplina Biologia; quais conhecimentos escolares em Biologia consideram importantes para a sua formação e vida; quais anseios e expectativas apresentam em relação ao ensino de Biologia; em que medida suas compreensões relacionam-se com o currículo em ação produzido na escola; quais relações concebem entre suas vivências sociais e a educação científica que a escola se propõe a propiciar.

## Capítulo 2 – A produção acadêmica na interface do campo da EJA, do Currículo e de Ciências

### 2.1 O que tem sido produzido no campo da Educação de Jovens e Adultos

A fim de buscar inspirações para construir o objeto de pesquisa e aprofundar o conhecimento teórico metodológico sobre pesquisas na EJA foi efetuado um levantamento das produções nesse campo de pesquisa. Nesse sentido, objetivou-se avaliar o que tem sido produzido nos últimos dez anos e entender o quanto esses trabalhos centram os seus interesses educativos nos educandos dessa modalidade, bem como quais são os enfoques dados nas produções voltadas para os discentes.

Afinal, como ressalta Minayo (2003, p.06),

se quisermos trilhar a carreira de pesquisador, temos de nos aprofundar nas obras dos diferentes autores que trabalham os temas que nos preocupam, (...). A busca de compreensão do campo científico que nos é pertinente, já trilhado por antecessores e contemporâneos nos alça a membros de sua comunidade e nos faz ombrear, lado a lado com eles, as questões fundamentais existentes, na atualidade, sobre nossa área de investigação.

Com o intuito de conferir o investimento quantitativo em estudos sobre a EJA, foi realizado um mapeamento do atual conjunto de produções escritas de pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos publicadas em revistas de prestígio do campo de Educação, do Currículo e da Educação em Ciências. Áreas do conhecimento que dão existência à pesquisa em questão. O trabalho consistiu em buscar artigos nos periódicos da área de Educação em Ciências e Currículo, assim como aqueles que abordassem temáticas relacionadas à EJA.

Para tal foram selecionados os títulos de periódicos classificados pela Capes como Qualis A e B, em 2014, que era a última avaliação disponível no site da agência quando o levantamento foi realizado. Foram selecionadas 25 revistas que apresentaram artigos no campo da EJA.

*Qualis A1:* 1) Cadernos CEDES, 2) Cadernos de Pesquisa, 3) Educação e Realidade, 4) Educar em Revista, 5) Educação e Sociedade, 6) Educação e Pesquisa, 7) Educação em Revista, 8) Revista Brasileira de Educação.

*Qualis A2:* 1) Ciência e Educação, 2) Currículo sem Fronteiras, 3) Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, 4) Investigações em Ensino de Ciências, 5) Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 6) Revista Educação em Questão, 7) Revista FAEEBA, 8) Revista e-Curriculum.

*Qualis* B1: 1) Cadernos de Educação, 2) Educação em Foco, 3) Em aberto, 4) Interação, 5) Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 6) Revista Teias, 7) Revista de Educação PUC.

*Qualis* B3: 1) Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos.

*Qualis* B4: 1) Revista Espaço do Currículo.

Com base nessa seleção de títulos de revistas foi realizada a busca pelos artigos nesses periódicos. O corte temporal definido para busca foi de 2006-2016 uma vez que a intenção foi explorar a produção em um período de dez anos. O marco inicial se situa no ano de 2006 em função da publicação da Coleção Cadernos de EJA (2006). A coleção intitulada como “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos” foi elaborada para o ensino fundamental de jovens e adultos, da alfabetização até a 8ª série. Porém, pode também ser utilizada em outras situações de ensino, de maneira integral ou parcial. A coleção é composta de cinco cadernos temáticos e especificamente o primeiro caderno, chamado “Alunas e alunos da EJA”, aborda questões que ajudam os educadores a conhecerem quem são os seus educandos e educandas. Assim, esse caderno trata sobre o perfil do público da educação de jovens e adultos e discute sobre o que os educandos querem saber, o que já sabem e o que não sabem, porque procuram os cursos, suas relações com o mundo do trabalho e a sociedade onde vivem. Em outras palavras, a publicação do referido caderno é um marco no contexto de produções curriculares na EJA voltada especificamente para enfrentar questões que dizem respeito ao educando dessa modalidade.

Duas formas de busca dos artigos foram adotadas no estudo. Para as revistas disponíveis na plataforma Scielo a busca foi feita pelas palavras EJA, Educação de Jovens e Adultos e Educando. Para as revistas com volumes disponíveis em sites foi realizada uma busca pelos títulos dos artigos pela observação cuidadosa dos sumários das publicações. Em seguida, cada artigo encontrado foi verificado para descartar aqueles que não abordavam a EJA. Com esse movimento procurou-se aproximação e imersão em estudos diversificados que investigam a EJA, com especial ênfase nos educandos dessa modalidade, como também conhecer as diferentes abordagens teóricas e metodológicas produzidas pela área e buscar inspirações no processo de construção do objeto de pesquisa. Além disso, isso foi importante para tentar reconhecer as dimensões mais exploradas nos contextos das pesquisas sobre a EJA e as lacunas que os estudos não dão conta de explorar.

A fim de ordenar os artigos selecionados acerca da Educação de Jovens e Adultos, foi elaborada uma tabela mediante as seguintes categorias: ano, número (referente à quantidade

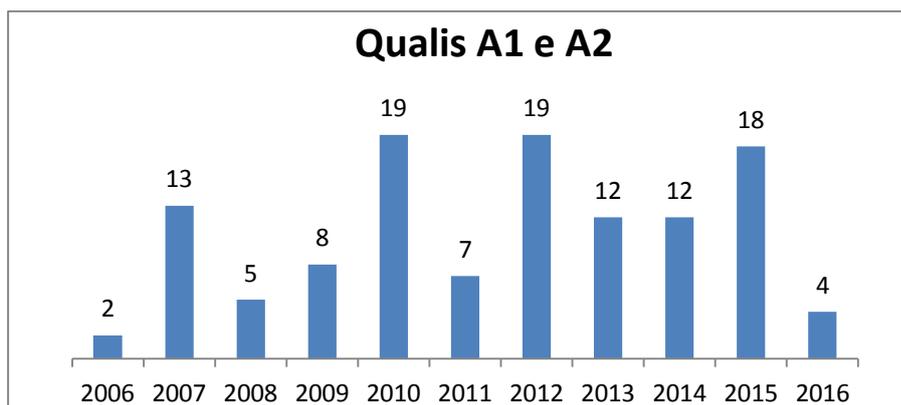
de artigos publicados na área da EJA por ano) referência, revista, autores, e foco. Na categoria foco, foram propostos dezenove subcategorias de análise, com base no enfoque dado em cada artigo. Quais sejam: 1) Educando; 2) Currículo; 3) Formação docente; 4) Práticas pedagógicas; 5) Políticas públicas; 6) Disciplinas escolares (Ciências, Química, Matemática, Física, Arte); 7) Trabalho; 8) Políticas educacionais; 9) Avaliação; 10) Educação prisional; 11) Integração; 12) História da EJA; 13) Estado da arte; 14) Paulo Freire; 15) Direito à educação; 16) Material didático; 17) Educação especial; 18) Educação profissional; 19) Outros.

A categoria “outros” reuniu os artigos que abordavam uma temática muito específica, que não se repetiu em mais de uma produção, como por exemplo, diversidade cultural, eficácia escolar, Conferência Internacional de Educação de Adultos, expansão das universidades e ingresso dos educandos da EJA, rememoração de trabalhadores rurais, entre outros temas.

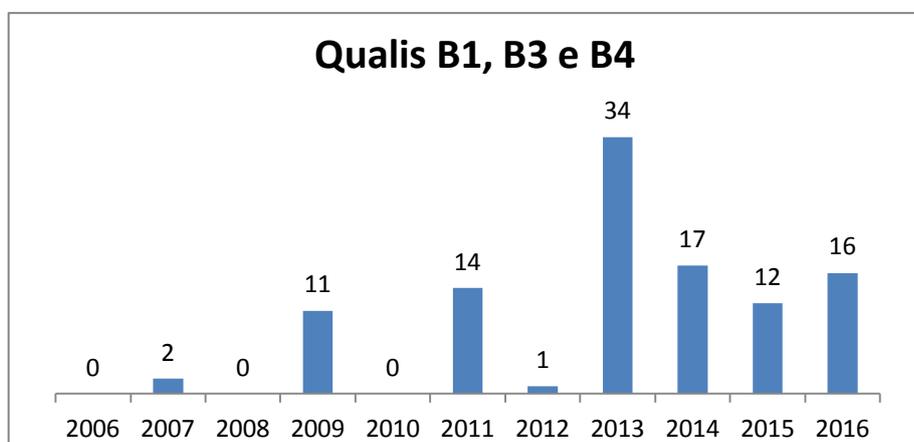
Foram inventariados o total de 226 artigos. Em periódicos *qualis* A1 e A2 foram encontrados 119 artigos, conforme a tabela 1 do apêndice A. O total de 107 artigos foi selecionado de revistas *qualis* B1 (diversas revistas), B3 (Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos) e B4 (Revista Espaço do Currículo) como mostra a tabela 2 do apêndice B. As revistas *qualis* A apresentaram maior número de publicações na EJA, enquanto que as *qualis* B não publicaram artigos com enfoque na EJA em 2006, 2008 e 2010. De modo geral as publicações em cada revista tendem a aumentar com o passar dos anos, apesar de em algumas diminuir, conforme indica a tabela 3 do apêndice C.

Nas revistas *qualis* A não é possível observar um padrão crescente no volume de publicação. É possível observar picos de publicação nos anos de 2007, 2010, 2012 e 2015 (vide gráfico 1). Os artigos selecionados de revistas *qualis* B também não apresentam um padrão crescente de publicação. Destaca-se um grande pico de publicação em 2013, que não acontece em revistas *qualis* A (ver gráfico 2).

A explicação para essa dinâmica pode estar relacionada a vários fatores como pareceres, resoluções, encontros, políticas públicas para EJA e outros. No escopo desse estudo, não há pretensão de se debruçar de forma sistematizada sobre a compreensão dos fatores políticos, sociais e históricos e atores sociais que condicionam a produção acadêmica e científica na EJA. Espera-se que o estudo possa oferecer um bom ponto de partida e pistas para o pesquisador interessado nesse debate.

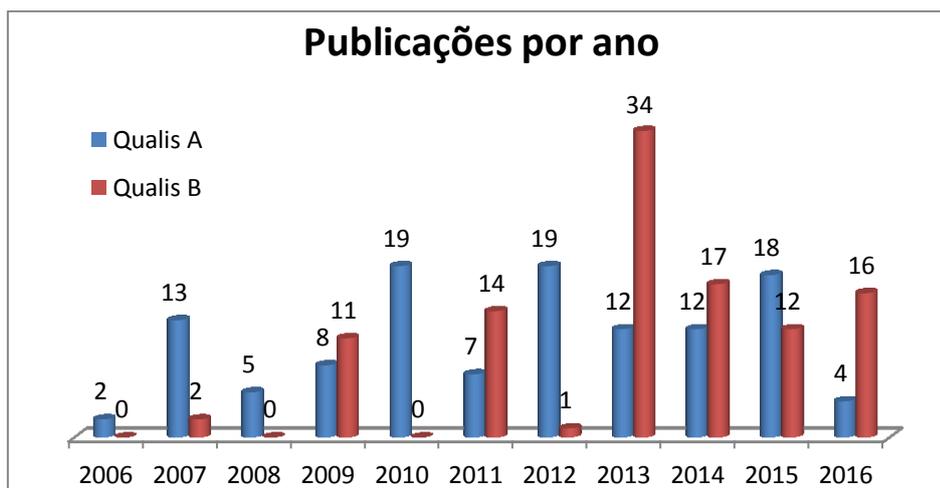


**GRÁFICO 1: VARIAÇÃO NO QUANTITATIVO DE PUBLICAÇÕES NAS REVISTAS DE EDUCAÇÃO DE QUALIFICAÇÃO A1 E A2 DURANTE OS ANOS DE 2006-2016.**



**GRÁFICO 2: VARIAÇÃO NO QUANTITATIVO DE PUBLICAÇÕES NAS REVISTAS DE EDUCAÇÃO DE QUALIFICAÇÃO B1, B3 E B4 DURANTE OS ANOS DE 2006-2016.**

A comparação de todas as publicações de *qualis* A e B indica que em seis anos o número de artigos publicados em *qualis* A foi maior do que em *qualis* B. Enquanto que o inverso aconteceu em cinco anos. Ou seja, não é possível notar um padrão e nem uma série temporal (vide gráfico 3). Em 2013 houve uma quantidade maior de publicações em periódicos *qualis* B, sendo duas revistas as principais responsáveis por esse aumento de artigos publicados, a Revista Espaço do Currículo e a Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, que juntamente produziram 32 artigos, sendo os outros 2 da revista Educação em Foco. Vale destacar que a Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos começou a publicar em 2013 e teve maior número de publicações comparado aos anos seguintes (ver APÊNDICE C).



**GRÁFICO 3: VARIAÇÃO NO QUANTITATIVO DE PUBLICAÇÕES NAS REVISTAS DE EDUCAÇÃO *QUALIS* A E B DURANTE OS ANOS DE 2006-2016.**

Os dados quantitativos acima apresentados indicam que o volume de publicação acadêmica na EJA ainda é oscilante. Não se observa um padrão crescente de publicações nos dois tipos de revistas, o que permite questionarmos sobre a densidade das pesquisas que são publicadas interessadas nas questões relativas à Educação de Jovens e Adultos ou no esforço empreendido em publicá-las e na recepção das revistas em relação a estudos que exploram as variadas questões que cercam essa modalidade. Sugere-se que a EJA ainda é um campo acadêmico-científico em consolidação, que precisa ampliar seu vigor no que toca à produção de estudos e à socialização das discussões acadêmicas produzidas. A inexistência de eventos acadêmicos de caráter nacional e regionais de tradição histórica pode confirmar a suposição proposta na interpretação. Os movimentos políticos são amplos, como o Fórum nacional, os regionais, o Seminário Nacional de Formação dos Profissionais de Educação e os grupos e núcleos de pesquisa dos Programas de Pós-graduação em Educação. Paulatinamente a área se movimenta em direção de consolidar sua vertente mais acadêmica, sem anular a importante agenda política que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos.

Em relação às temáticas investigadas no conjunto de artigos inventariados, nota-se, que das 18 categorias analíticas produzidas no nosso estudo (sem considerar a categoria outros), um terço do total (seis focos) reúne um maior número de artigos. O restante não atinge o quantitativo de dez produções por categoria. Há, portanto, uma dispersão de temáticas enfrentadas pelos pesquisadores no contexto dos estudos sobre a EJA. Isso reflete a diversidade de questões de relevância para as investigações - ou seja, testemunha a própria complexidade da área -, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de adensar de

forma quantitativa e qualitativa os estudos na EJA de forma a produzir contribuições teóricas para a área.

Conforme indica a tabela 4, as categorias que apresentaram o maior número de artigos foram “formação de professores”, “educandos” e “currículo”, com 36, 31 e 31 produções respectivamente<sup>1</sup>.

No universo de periódicos selecionados, portanto, observa-se o franco interesse em questões que dizem respeito aos protagonistas dos processos pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos: docentes, discentes e o conhecimento. Em relação aos educadores, sua formação tem sido objeto de frequente interesse pelos pesquisadores. Em face do caráter ainda incipiente da oferta e exigência de formação específica do docente que atua nessa modalidade, estudos dessa natureza tem uma imensa contribuição a fazer para as políticas de qualificação da EJA. Os estudos sobre os educandos serão explorados de forma mais detalhada a frente.

Ainda que o quantitativo de estudos curriculares na EJA tenha sido significativo, ou seja, 13,72% do total de artigos, vale lembrar que o recorte escolhido para a escolha dos periódicos privilegiou essa área de estudo. Ou seja, na categoria currículo a quantidade de artigos encontrados deve ser analisada em consideração à escolha de títulos de periódicos sobre currículo. Afinal, dezoito artigos foram publicados em periódicos dessa área, como a Revista Espaço do Currículo, Currículo sem Fronteiras e Revista E-Curriculum.

O total de artigos em cada categoria pode ser visto na tabela 4 a seguir:

<b>Categorias</b>	<b>Quantidade de artigos</b>
1) Formação docente	36
2) Educando	31
3) Currículo	31
4) Práticas pedagógicas	22
5) Políticas públicas	17
6) Disciplinas escolares	17
7) Trabalho	7
8) Políticas educacionais	7

<sup>1</sup> É preciso mencionar que, o artigo intitulado “Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA)” (PAVANELLO; LOPES; ARAUJO, 2011), foi categorizado em dois focos de investigação simultaneamente: educando e disciplina escolar Matemática.

9) Avaliação	5
10) Educação prisional	4
11) Integração	4
12) História da EJA	3
13) Estado da arte	3
14) Paulo Freire	3
15) Direito à educação	3
16) Educação especial	3
17) Material didático	2
18) Educação profissional	2
19) Outros	27

**TABELA 4: VOLUME DE PUBLICAÇÕES POR ENFOQUE DE PESQUISA**

Nos resultados produzidos também importa destacar o quantitativo encontrado em relação às produções relacionadas às disciplinas escolares. Os artigos sobre as disciplinas escolares na EJA foram agrupados em uma categoria específica separada da categoria currículo em função do interesse específico dessa pesquisa de fundamentar seu foco nos sentidos produzidos por educandos da EJA em relação à disciplina escolar Biologia. Dessa forma, nos interessa entender em que dimensões os pesquisadores da EJA têm se interessado em conduzir investigações acerca da modalidade centradas no contexto das disciplinas escolares. Esse particular interesse justifica, portanto, a opção metodológica em definir currículo e disciplina escolar como duas categorias separadas.

Como indicado na tabela acima, dezessete textos foram reunidos na categoria "disciplinas escolares". Nesse universo apenas dois artigos trabalham com Ciências e Biologia, são eles "Abordagem temática e contextos de vida em uma prática educativa em ciências e biologia na EJA" (MOREIRA; FERREIRA, 2011) e "Educação de Jovens e Adultos, educação em ciências e currículo: diálogos potentes" (CASSAB, 2016). Não há nenhum artigo que trate somente da disciplina escolar Biologia. Enquanto que dois tratam especificamente da disciplina escolar Ciências, que são "Ensino de Ciências com Tecnologias: um caminho metodológico no PROEJA" (REIS; LINHARES, 2010) e "Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas" (VILANOVA; MARTINS, 2008).

Os outros artigos apresentam a seguinte distribuição quantitativa entre as disciplinas escolares: Matemática (5); Física (3); Química, História, Geografia, Língua Portuguesa, e arte

apresentam cada uma apenas um texto. Nota-se, por conseguinte, que há um maior número de pesquisas centradas nas áreas da natureza e matemática do que nas humanidades e linguagens. Por que a área da matemática tem investido mais em estudos da EJA é uma pergunta que fica em aberto no estudo em questão. Será que esquemas teórico-metodológicos consolidados na área, como a etnomatemática, abrem espaço para os pesquisadores voltarem os olhares para EJA? Parece uma interessante provocação a ser examinada.

Ademais, como a pesquisa tem interesse em compreender os sentidos que os educandos da EJA produzem em relação à escola e particularmente ao ensino de Biologia, todos os artigos centrados em questões que tocam os educandos da EJA foram selecionados do universo total de produções inventariadas e lidos em sua totalidade. A leitura buscou responder: quais são os focos das pesquisas; quais são os tópicos abordados em cada foco; quais foram os instrumentos metodológicos utilizados em cada produção; e qual a caracterização do sujeito da pesquisa. Em síntese, fazer uma caracterização geral dos contornos que definem os estudos produzidos que assumem os educandos da EJA como foco de análise.

## **2.2 O que a produção científica em Educação de Jovens e Adultos tem a dizer sobre seus educandos**

No total de 226 artigos selecionados, 13,72% (31 artigos) dedicam-se em investigar aspectos relacionados aos educandos da Educação de Jovens e Adultos. Ao contrário do esperado, a área tem acumulado esforços em discutir esse importante sujeito da EJA. Essa é uma conquista importante, especialmente para a produção de um currículo que atenda aos interesses de vida e se constitua em face dos saberes dos discentes.

Nesse recorte do universo de artigos inventariados percebe-se que há uma variedade muito grande quanto ao foco dado nas pesquisas, quanto aos tópicos (pontos principais) desenvolvidos e os instrumentos metodológicos utilizados. Apesar de serem poucos artigos, as pesquisas interessadas em discutir os educandos em face dos processos de alfabetização são mais valorizadas no campo da EJA. Como é o caso dos seguintes trabalhos que serão abordados posteriormente: “A formação de conceitos em adultos não escolarizados”, “Alfabetização de adultos: *o sentido da escrita em uma comunidade com predominância oral*” (SILVEIRA, 2013), “Alfabetizar-se através das escritas de si: *possibilidade potencializadora de diálogos*” (ROCHA; REIS, 2013), “Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos” (VARGAS; GOMES, 2013), “Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa”

(FONSECA; SIMÕES, 2014), “Considerações sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos” (PARIZZI; SANTOS, 2011), “O uso de temas geradores no processo de alfabetização de adultos” (COSTA, 2012), e “O descompasso dos programas de alfabetização de jovens e adultos: significados e sentidos” (COSTA, 2012).

A interpretação proposta sugere que há uma prevalência do método de aplicação de questionários e/ou a entrevistas. O total de 17 pesquisas mobiliza essa técnica de investigação. A seguir é feita uma apresentação preliminar de todos os focos, tópicos, metodologias e características dos sujeitos mencionadas nas pesquisas centradas nos educandos da EJA. Logo depois buscou-se realizar uma apresentação mais abrangente de cada artigo e o que eles dizem sobre os educandos, a fim de mapear os contornos das pesquisas desenvolvidas sobre os educandos da EJA.

Na relação com o material empírico produzido a partir da seleção dos 31 artigos foram definidos os focos de estudo. A maioria dos trabalhos selecionados tem como foco a alfabetização, no total de oito produções, o que significa 25,81% do quantitativo encontrado. Cinco artigos abordam sobre a história de vida dos alunos e alunas; três artigos versam sobre as expectativas dos estudantes. O mesmo quantitativo é encontrado quando o foco diz respeito à proposta educacional. Dois artigos discorrem acerca de práticas escolares ligadas ao educando. Outros cinco artigos diversificam em formas de ensino, como educação biocêntrica, educação profissional, educação especial, educação musical e educação matemática. E, por fim, cinco artigos focam em outros temas como sexualidade, direitos, gestão, estudos de gênero, e perfil dos educandos.

Foram analisados também os tópicos abordados inclusos nos focos, ou seja, os assuntos explorados nos trabalhos relacionados aos focos. Verificou-se que também são diversificadas as questões exploradas no âmbito de cada foco assumido nas pesquisas com os educandos da EJA. Quanto ao foco história de vida dos educandos, os artigos encontrados abordam tópicos distintos e alguns discutem mais de um tópico. Os tópicos elaborados são: (a) trajetória escolar; (b) trajetórias de vida, de estudo e de trabalho; (c) identidades; (d) interculturalidade e subjetividade.

Em relação ao foco alfabetização, os tópicos explanados referem-se a (a) letramento, (b) numeramento, (c) deficiência intelectual, (d) temas geradores, (e) significados e expectativas atribuídos à leitura e escrita. Sobre as expectativas dos alunos, os artigos trazem: expectativa em relação ao futuro; ensino médio regular noturno e educação de jovens e adultos; motivação e conhecimentos prévios. Com relação à proposta educacional levantam-se

temas como: método intuitivo; alunos e seus saberes, cientificismo, currículo e saberes/fazeres do professor; especificidades dos educandos. A respeito das práticas escolares observam-se: as relações geracionais; e a “formação ao longo da vida”.

O artigo que trata da educação biocêntrica abordou principalmente os aspectos culturais dos educandos. No artigo com foco em educação profissional a parte abordada foi a experiência dos educandos, dos docentes e dos gestores. No foco em educação especial a abordagem foi nas práticas pedagógicas. O texto com enfoque em educação matemática tratou especificamente a leitura e interpretação de problemas escolares de matemática. O trabalho focado em educação musical trabalhou mais a articulação de aprendizagens e práticas musicais entre estudantes de diferentes gerações.

A pesquisa que trata de sexualidade ocupou-se dos temas menstruação, menopausa e climatério. O artigo sobre direitos discutiu o direito à educação. O trabalho sobre gestão enfatizou a juvenização na EJA; e o sobre estudos de gênero desenvolveu acerca de juventude, moratória social e gênero. O artigo com foco no perfil dos alunos tratou sobre a escolaridade dos mesmos.

Em suma, nota-se a amplitude e riqueza de tópicos que os investigadores têm enfrentado em seus trabalhos. Essa diversidade dá um bom testemunho do quanto a área da EJA como campo de pesquisa é complexa e frutífera. Contudo, ainda caminha no esforço de produzir um corpo mais denso de estudos que compartilhem problemáticas afins.

Outro aspecto analisado em cada artigo selecionado na pesquisa foi o tipo de instrumento metodológico mobilizado nos estudos. De 31 artigos que trazem o educando como parte central da pesquisa, 17 utilizaram questionário e/ou entrevista. Desses dezessete, três utilizaram somente questionário; três utilizaram questionário e entrevista; três utilizaram questionário, entrevista e outro meio para produzir as fontes do estudo; quatro utilizaram somente entrevista; e quatro utilizaram entrevista e pelo menos mais um instrumento, como observação, por exemplo. Isto é, sete trabalhos do total acima indicado mobilizam apenas um instrumento metodológico. A maior parte preocupa-se em mobilizar dois ou mais técnicas de investigação, o que confere densidade analítica às investigações conduzidas e depõe a favor da qualidade dos trabalhos.

Os outros 14 artigos constam como método para coleta de dados a etnografia, o estudo de caso, a análise de autores, dentre outros. As pesquisas que utilizaram etnografia foram quatro, e as que utilizaram estudo de caso foram duas. Três trabalhos utilizaram a análise de autores para fazer suas análises, como análise de propostas educativas freireanas (*Lições de Coisas*), análise foucaultiana do discurso e outros. Os outros cinco artigos se dividem em:

pesquisa-ação; pesquisa-intervenção; diário de bordo; gravações de áudio e diário de campo; instrumento de avaliação diagnóstica.

Com relação aos sujeitos pesquisados, a maioria dos artigos tende a não os caracterizar em nenhum aspecto como faixa etária, sexo, escolarizados ou não, trabalhadores ou não, dentre outros. Por conseguinte, os tópicos desenvolvidos nas investigações tendem a trabalhar com uma caracterização geral do educando da EJA ao invés de se orientar por marcadores identitários específicos. Assim, há todo um campo ainda a ser melhor explorado quando o interesse de investigação se ancora a partir de determinado perfil específico de educando, por exemplo, meninos jovens em condição de conflito com a justiça ou mulheres adultas negras.

Dos artigos que fazem alguma referência ao pertencimento etário dos educandos, foi encontrado que doze deles se referem a jovens e adultos, um inclui os idosos e outro somente menciona jovens. Apenas nove artigos especificam a faixa etária dos pesquisados, que varia muito de um artigo para o outro. Em face do amplo processo de juvenização que a EJA tem enfrentado, parece ser pertinente questionar sobre a relevância de investir em estudos sobre as juventudes na EJA. Apesar da importância de discutir essa questão, a atual pesquisa não tem como foco a juvenização e por isso não desenvolverá esse assunto.

Os demais artigos que tratam dos educandos a partir da seleção de determinado traço identitário apresentaram o seguinte cenário: três artigos reportam-se a mulheres; dois remetem-se a adultos sem escolarização e dois tratam sobre trabalhadores, sendo um relativo ao campo e outro a construção civil. E somente um artigo se ocupa de alunos da EJA com deficiência.

Destarte, a fim de compor uma visão geral dos artigos que pesquisam os educandos foi produzida uma breve síntese de cada artigo reunindo os principais elementos elencados acima como também algumas considerações e contribuições dos trabalhos. A leitura dessas produções contribuiu, especialmente, para elaborar perguntas pertinentes ao escopo da pesquisa, que procura entender os sentidos dos educandos da EJA em face da escola e, especificamente, da disciplina escolar Biologia. Destaca-se que o fato do campo científico da EJA ser ainda incipiente, observa-se que os poucos trabalhos que se encontra trazem múltiplas contribuições, porém diluídas entre áreas específicas.

Os artigos que seguem tem foco em alfabetização e por isso colaboram principalmente nos estudos e nas questões relacionadas com alfabetizar adultos e também jovens.

O trabalho “A formação de conceitos em adultos não escolarizados” (FILHO; BASTOS, 2015) investigou a possibilidade de desenvolvimento de uma estrutura conceitual

científica fora da escola por adultos não escolarizados (analfabetos 55%, e semianalfabetos 45%) que residem em centros urbanos. Para tal, objetivou identificar o nível de abstração presente nos conceitos formulados por esses adultos através da aplicação de um teste. Depreendeu-se que muitas pessoas que não participam da escolarização formal não desenvolvem modalidades mais estruturadas de operação do pensamento. O trabalho também traz características sociodemográficas dos educandos: de 40 participantes a maioria é mulheres (65%), com estado civil de solteiras ou em união estável (85%), e com renda familiar mensal inferior a um salário mínimo (44,7%) (FILHO e BASTOS, 2015). No contexto da educação científica na EJA, esse tipo de investigação faz questionar o quanto o ensino de Biologia nessa modalidade pode representar uma profunda inserção em uma cultura completamente nova para os educandos dessa modalidade. Não só conteúdos novos são apresentados aos discentes nos contextos de sua formação, mas inclusive formas do pensamento distintas. Será que os educandos sujeitos da pesquisa fazem referência a essa questão? Quais sentidos produzem para o fato das aulas de Biologia buscarem estimular maneiras ainda não familiares de conhecer o mundo e a si?

No artigo “Alfabetização de adultos: *o sentido da escrita em uma comunidade com predominância oral*” (SILVEIRA, 2013) utilizou-se a etnografia para investigar qual seria o sentido da escrita para adultos não alfabetizados que pertencem a uma comunidade de predominância oral. Verificou-se que os adultos retornaram para a educação escolar por atribuir à escrita o sentido de um bem social e cultural que permite a eles o acesso a outras instâncias sociais, sendo assim, necessário o uso dela nos espaços pelos quais esses circulam. É pertinente citar que na pesquisa os educandos contaram fragmentos das suas histórias de vida, e foi revelada uma vida de pobreza, inferioridade, impedimento ao acesso econômico, social, cultural e político. Para que o sujeito capitalista faça parte dessa sociedade, é imprescindível saber ler e escrever, o que emerge um discurso de uma educanda no qual ela afirma querer voltar a estudar para “ser gente”. O sentido da escrita se revela a partir da função social que os educandos atribuem à escrita nas suas vidas religiosa, familiar, particular e social (SILVEIRA, 2013). Quais aspectos da vida são evocados pelos sujeitos da pesquisa que ajudará a pensar os sentidos produzidos para a disciplina Biologia escolar na EJA? Os educandos do Colégio João XXIII compartilham esses “despertamentos”? A escola, a EJA, a disciplina escolar são reconhecidas como um bem social e cultural? Esses são alguns questionamentos que a leitura desse interessante trabalho fomentou.

Já o artigo “Alfabetizar-se através das escritas de si: *possibilidade potencializadora de diálogos*” (ROCHA; REIS, 2013) traz pontos pertinentes à alfabetização e ao letramento e

analisa suas especificidades com o propósito de desenvolver possibilidades em torno de métodos e estratégias pedagógicas para atender as demandas e valorizar os itinerários e conhecimentos de mundo dos educandos. A abordagem utilizada para potencializar o processo de alfabetização e incentivar as escritas foi o diário de bordo. Verificou-se que este instrumento serve enquanto estratégia para o desenvolvimento da escrita e da leitura, e para a construção de saberes por parte dos educandos. Segundo os autores, é necessário considerar que os educandos constroem suas aprendizagens, estabelecem significados e sustentam a subjetividade, estabelecendo relações com as realidades das quais participam (ROCHA e REIS, 2013).

“Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos” (VARGAS; GOMES, 2013) discute a influência do processo de escolarização no desenvolvimento mental e cultural de estudantes da EJA, utilizando-se para isso de relatos das histórias de vida e práticas de leitura dos educandos por meio da etnografia. A análise mostrou que a aprendizagem de conhecimentos científicos e escolares permitiu aos educandos desempenharem novas práticas sociais no trabalho, na igreja e na família, ressignificando sua maneira de ser e de estar no mundo. Vale destacar que para um educando entrevistado, desenvolver-se está relacionado com o processo de aprendizado na escola, ele dizia que “aprender mais”, “ter mais conhecimento” poderia possibilitar desenvolver-se mental e culturalmente, criando condições de aprimorar no trabalho (VARGAS e GOMES, 2013).

A produção “Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa” (FONSECA; SIMÕES, 2014) reflete sobre questões acerca da apreensão de práticas de numeramento na escola por educandos jovens e adultos, considerando aquelas como práticas de letramento, uma vez que são constituídas por modos de usar a língua escrita e apresenta relações com valores e conhecimentos relativos à cultura letrada. A análise sugere que os processos de apropriação das práticas de numeramento escolares não se restringem a uma dimensão técnica, estando relacionados às maneiras de os sujeitos se apropriarem dos valores a elas vinculados. Pela prática dialógica, educandos consideram os saberes escolares como também o questionam, colocando-se como sujeitos de aprendizagem nos diversos modos de conhecer e se relacionar com o mundo. Os autores afirmam que o trabalho parece indicar que os modos pelos quais os conhecimentos dos educandos se configuram e se relacionam, são condicionados pelo diálogo que estabelecem entre si, confrontando conhecimentos, intenções e valores, considerando a compreensão da situação escolar vivenciada, os significados construídos em outras experiências sociais e as posições que pretendem ou podem assumir na interação (FONSECA e SIMÕES, 2014).

O trabalho “Considerações sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos” (PARIZZI; SANTOS, 2011) consistiu de um estudo exploratório com alunos com necessidades educacionais especiais da EJA. Com o objetivo de identificar efeitos da educação inclusiva, elaborou-se um instrumento de avaliação com questões de português e matemática e que foi aplicado em alunos com faixa etária entre 16 e 46 anos de idade. Notou-se que não era oferecido recurso diferenciado em sala de aula e que o sistema escolar apresenta dificuldades em atender demandas específicas de aprendizagem. Assim, apontou a necessidade de formação adequada de professores para atender a educação inclusiva (PARIZZI e SANTOS, 2011).

O artigo “O uso de temas geradores no processo de alfabetização de adultos” (COSTA, 2012) utilizou um estudo de caso para relatar o processo de investigação realizado com alunos de um programa de alfabetização de adultos. O campo de pesquisa foi um grupo composto por dez alunos que, em sua maioria, era mulheres com idade entre trinta e setenta anos. Observou-se que o ensino por meio de temáticas ligadas ao cotidiano influencia diretamente no envolvimento dos alunos com as aulas e, por consequência, no êxito da aprendizagem. Verificou-se também que essa proposta vem ao encontro das necessidades dos educandos, uma vez que proporciona a aquisição do conhecimento da leitura e da escrita, além de proporcionar um conhecimento relacionado com suas vidas (COSTA, 2012). No escopo do atual estudo, a leitura de estudos dessa natureza aponta para a importância de se buscar compreender em que medida os sentidos produzidos acerca do currículo de Biologia relacionam-se com aspectos metodológicos vivenciados no contexto da Biologia escolar.

O trabalho “O descompasso dos programas de alfabetização de jovens e adultos: significados e sentidos” (COSTA, 2012) visa compreender as trajetórias escolares dos sujeitos/mulheres que participa de um programa de alfabetização, identificando os valores, significados e expectativas que atribuem à aquisição e usos de leitura e escrita. A metodologia utilizada foi a entrevista narrativa, com foco nas histórias de vida das mulheres. Evidencia-se o descompasso entre as práticas escolares e as práticas sociais, mostrando que o processo de letramento escolar está desvinculado dos desejos e necessidades das mulheres pesquisadas em relação ao uso da leitura e da escrita. O significado destes usos para elas está relacionado aos aspectos da vida pessoal como deslocamento na cidade, assinar o próprio nome, ajudar os filhos com as tarefas da escola (COSTA, 2012). Há esse silêncio no que toca as práticas curriculares em Biologia na EJA? Os sujeitos da pesquisa evocam explicitamente esse descompasso? Esses são experimentados pelos educandos e silenciados nas suas falas?

Os próximos artigos têm enfoque em história de vida e trazem colaborações como os sentidos que os educandos dão à escolarização, a relevância de conhecer as trajetórias dos sujeitos para compreender suas demandas, e a importância de problematizar experiências de currículos monoculturalistas que impõem a homogeneidade, como também a visão normatizadora e homogeneizadora ainda presente na escola. Em seu conjunto, esses trabalhos trazem interessantes contribuições para o processo de construção do objeto da atual pesquisa. Ainda que no caso da presente investigação não tenha sido utilizado na metodologia o enfoque em história de vida, há igual interesse em problematizar aspectos que dizem respeito aos percursos escolares dos educandos, seus pertencimentos sociais, econômicos e culturais a fim de refletir sobre os sentidos que a disciplina escolar Biologia produz nos educandos.

“Os sentidos da EJA nos percursos biográficos dos jovens” (COSTA, 2014) procura investigar as trajetórias de vida dos jovens com o intuito de compreender o significado do espaço escolar para esses sujeitos. Para isso foram aplicados questionários com o propósito de inventariar os perfis socioeconômicos dos educandos e posteriormente foram realizadas algumas entrevistas para aprofundar nas experiências que os levaram a abandonar os estudos e adiante voltar para a escola. Na análise dos motivos de abandono da escola, percebeu-se que não é apenas a inserção no mercado de trabalho que dificulta a continuidade nos estudos, mas há diversos fatores que contribuem para a interrupção da educação formal. Apesar dos entraves na trajetória escolar, conseguir retornar à escola consiste em uma oportunidade de retomar os estudos para superar as desvantagens sociais (COSTA, 2014). Esse trabalho aproxima-se da atual pesquisa e as suas análises mostram alguns pontos comuns ao discutido a partir das análises preliminares feitas com base nas respostas dos questionários que serão discutidos mais à frente. Constatou-se que os jovens enxergam na EJA a possibilidade de prosseguir os estudos e, desse modo, realizarem-se pessoal e profissionalmente, mudar a situação ocupacional e ingressar no ensino superior.

O artigo “Circulação de saberes e valores em sala de aula: ‘usos de si’” (GODINHO; FISCHER, 2013) por alunas da educação profissional integrada à EJA” trata de uma pesquisa etnográfica sobre os “usos de si” que fazem as educandas do PROEJA nas situações escolares vividas em sala de aula. Obtiveram-se informações sobre as trajetórias de vida, de estudo e de trabalho, bem como o modo de interpretarem os próprios saberes e aprendizagens escolares e não escolares. Evidenciou-se que interromper os estudos e/ou trabalho está associado principalmente a períodos de dedicação aos filhos e às tarefas domésticas, além de explicitar aproximações e divergências que mostram diferentes sentidos atribuídos às tarefas escolares. Para algumas educandas, os aspectos relevantes para realização da atividade escolar são a

necessidade de “saber falar” e a criação de redes de solidariedade. Nesse sentido, a escola propicia às educandas o desenvolvimento dos saberes ligados à comunicação através da circulação nos mais variados espaços da escola, especialmente na atuação como bolsistas (GODINHO e FISCHER, 2013).

“O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades” (CARVALHO, 2012) consistiu de um estudo sobre o eixo pedagógico e as regras de normalização da formação discursiva da interculturalidade no campo da EJA, com objetivo de analisar os enunciados que conformam o sujeito da interculturalidade. Foram selecionados enunciados que delineiam modos de abordar as práticas de objetivação do ser jovem e adulto na sociedade e em relação a si próprio, isto é, *técnicas de si* dos sujeitos da educação. Considerou-se importante uma aproximação à construção de uma pedagogia na perspectiva da interculturalidade e uma problematização da vontade de verdade do saber/ser do sujeito coletivo/multicultural. As histórias de vida funcionam como ferramenta significativa para viabilizar o projeto de uma educação na perspectiva intercultural na educação de jovens e adultos. Essas histórias também podem ser a passagem para os educandos tornarem-se objeto de conhecimento, pois ao dizer de si mesmo sobre sua sexualidade, seus saberes, suas formas de ser, o indivíduo em diferentes locais de poder torna-se um objeto de saber para si próprio e para os outros (CARVALHO, 2012).

A pesquisa “Trajetórias de exclusão na construção social das identidades de jovens e adultos” (VIGANO, 2016) busca contemplar as identidades dos alunos e alunas do Projovem Urbano para compreender as trajetórias de vida dos sujeitos. Para isso utilizou-se de materiais como questionário e entrevista, e anotações sobre os sujeitos disponibilizados pelo Projovem Urbano de Santa Catarina. Demonstrou-se que a escola propagou e propaga padrões estereotipados construídos por uma cultura, demonstrando assim, que os espaços de educação para jovens e adultos estão envolvidos por marcas de gênero, raça e classe que transformam suas trajetórias de vida, em processos excludentes, reforçando suas identidades. Vale ressaltar que dos 2.560 estudantes que responderam o questionário dessa pesquisa, 82% voltaram a estudar pela qualificação profissional oferecida no programa, 11% para aprender a usar a informática, e 7% por causa do trabalho e/ou para melhorar de vida (VIGANO, 2016).

O artigo “Tramas das relações na escola: trajetórias escolares de jovens da EJA” (BORGHI; SÁ, 2012) objetivou refletir sobre as trajetórias escolares de jovens da EJA e evidenciar os significados que a escola assume para suas vidas. Analisaram-se biografias de jovens de uma escola pública, utilizando-se de questionário, entrevista semiestruturada e observação participante. Observou-se que a escola é considerada tanto como espaço de

exclusão quando não consegue prover aprendizagens significativas, quanto como espaço de socialização e proteção à medida que facilita o encontro com colegas e contribui para novas identidades. Mostrou-se assim, a impossibilidade de ignorar a diversidade dos estudantes e a importância das biografias escolares para compor a trama das relações na escola. Conhecer suas trajetórias é um caminho para compreender suas demandas e não potencializar a exclusão gerada pelo imaginário coletivo (BORGHI e SÁ, 2012). É com base nesse paradoxo em relação ao Colégio João XXIII que os educandos da EJA produzem leituras de sentidos para a Biologia escolar?

Os artigos a seguir focam nas expectativas dos alunos sobre a escola e a EJA e percebe-se uma correlação com a presente pesquisa dos educandos buscarem nos estudos ganhos pessoais e profissionais. Alguns dos citados com muita frequência foram concluir o ensino médio, ingressar no mercado de trabalho e buscar novos conhecimentos.

“A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais” (GOUVEIA; SILVA, 2015) apresenta as expectativas dos educandos da EJA em relação ao futuro e às representações sociais em torno de sua formação, e busca desmitificar as visões preconceituosas em relação a essa modalidade de ensino, de modo a contribuir para a adoção de uma prática que inclua conteúdos que contemplem e atendam às diversas expectativas desses educandos. O ensino de ciências possui uma grande importância no processo de formação do indivíduo, assim, cabe ao professor de Ciências selecionar os conteúdos de modo a promover uma alfabetização científica multidimensional. A análise mostra diferentes expectativas em torno do processo de escolarização, como ganhos pessoais e ganhos profissionais, tendo a maioria dos alunos o Ensino Superior como meta. É interessante apontar as expectativas individuais dos educandos apresentadas no artigo, são elas: fazer cursos profissionalizantes ou investir em suas áreas atuais; dar continuidade aos estudos; também riqueza, felicidade e melhora nas ações do cotidiano, esta última aparece relacionada à busca pela melhoria na comunicação, na escrita e no relacionamento interpessoal (GOUVEIA e SILVA, 2015).

A pesquisa “Os jovens do ensino médio regular e da educação de jovens e adultos: suas vozes e experiências em meio ao ensino noturno em análise” (BARRETO; MARTINEZ, 2011) busca levantar a “realidade” de duas modalidades de ensino, observando a ocupação do “espaço” da EJA e do ensino médio regular noturno. Os dados foram produzidos através de questionário e entrevista aplicados aos jovens e adultos. As respostas encontradas mostram a perspectiva de “melhorar de vida” junto à possibilidade de obter conhecimentos que permitam ascender socialmente. Outro aspecto constatado foi a experiência oferecida pela escola estar

articulada aos projetos dos alunos, nas expressões significativas da escola aparece diversificadas vezes o “querer ser alguém”. O ensino regular noturno não apresenta adaptações à realidade do jovem, porém a busca por essa modalidade se dá pela perspectiva de um ensino considerado “completo” que garanta mais segurança no quesito de conquistas de trabalho e estudos (ensino técnico e superior) (BARRETO e MARTINEZ, 2011). Vale destacar que muitos aspectos constatados nesse artigo vão ao encontro às interpretações produzidas no contexto da atual pesquisa, como o sentido/significado da escola em geral ser compreendido como melhoria de vida, conquista de algo fundamental, momento de aprendizagens múltiplas.

“Motivação e conhecimentos prévios: fatores condicionantes da aprendizagem do adulto na educação profissional” (MORAIS *et al*, 2012) investiga a interferência dos fatores motivação e conhecimentos prévios no processo de aprendizagem vivenciado pelos alunos de um curso técnico integrado à EJA. Os dados foram obtidos através de um questionário semiestruturado aplicado a 17 alunos, e os principais fatores motivacionais citados foram concluir o ensino médio para ingressar no mercado de trabalho e a busca de novos conhecimentos. Sobre a utilização de exemplos do cotidiano nas aulas, a maioria afirmou que facilitam a aprendizagem. De maneira geral, percebe-se a necessidade de redefinir a proposta pedagógica aplicada à EJA, sendo necessárias mudanças a fim de conhecer o perfil dos educandos e adequar as práticas pedagógicas à realidade que é apresentada (MORAIS *et al*, 2012).

Os dois artigos abaixo focam em práticas na EJA realçando as relações existentes no processo de escolarização dos educandos. São elas, práticas de matemática que geram tensões nas relações que ocorrem entre gerações, e uma prática educativa que viabiliza ao educando, a partir das relações que estabelecem com o formador, a condição de protagonista do seu processo de formação profissional.

“Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola” (SCHNEIDE; FONSECA, 2013) discute o desconforto de jovens e de adultos no estabelecimento da escola como seu lugar. O material empírico foi produzido a partir de observações de aulas, audiogravação, caderno de campo, entrevistas individuais e coletivas. Os sujeitos da pesquisa são jovens entre 14 e 23 anos e adultos entre 24 e 65 anos de idade. Contemplaram-se relações geracionais que se estabelecem entre lugar de sucesso e de fracasso e lugar de jovem e de adulto. Identificaram-se as práticas escolares como oportunidades para a manifestação do desconforto de jovens e adultos, que alterna em reconhecer a escola de EJA como seu lugar e como seu não lugar (SCHNEIDER e

FONSECA, 2013). Novamente, este outro estudo aponta o quanto a escola e a EJA são vividas pelos educandos como um paradoxo.

“Formação ao Longo da Vida (FLV): o que o trabalhador quer aprender?” (TOMASI; FERREIRA, 2013) concebe a ideia do educando como protagonista de sua formação e a partir disso realiza uma pesquisa com trabalhadores da construção civil utilizando questionários, entrevistas semiestruturadas e documentos para a coleta de dados. A pesquisa indica que os educandos se interessam mais em compreender o seu fazer cotidiano a partir do acesso a saberes e em adquirir uma linguagem que permita valorizar seus conhecimentos, como também dialogar com seus superiores de forma igualitária (TOMASI e FERREIRA, 2013). Isto é, os saberes do mundo vivido conferem sentido às práticas curriculares experienciadas na EJA. Em que medida os sujeitos da investigação evocam essas relações no processo de significação da disciplina Biologia?

Os trabalhos que sucedem focam em propostas educacionais que valorizem os saberes dominados pelos educandos, em que os sujeitos possam vivenciar o processo de construção de novos conhecimentos. Propostas que valorizem a história dos educandos e possibilitem a troca de vivências em sala de aula, ou ainda que sejam norteadas pelas vivências e saberes dos educandos e que valorizem a experiência extraescolar dos mesmos (trabalho e práticas socioculturais). Dessa forma, como se propõe a vigente pesquisa, é necessário conhecer os educandos, sua trajetória e seus anseios.

O artigo “Lições de coisas e a aprendizagem em Paulo Freire: *primeiras aproximações*” (CAVALCANTE, 2014) busca uma aproximação das práticas educativas voltadas para a aprendizagem dos sujeitos da EJA, numa perspectiva da educação dos sentidos e da valorização da curiosidade do educando. Ao analisar a proposta educativa *Lições de Coisas*, com seu método intuitivo, entende-se que o diálogo, o apreço ao saber cotidiano e o papel do educador são fundamentais em qualquer método ou concepção de ensino. Assim, entende-se que o professor deve ver sentido no que está sendo ensinado, como também os alunos devem ver sentido no que estão aprendendo (CAVALCANTE, 2014). Impactado por leituras nessa linha, o estudo se arvora a questionar a importância do professor nos processos de significação construídos pelos educandos. Quem é esse educador e seu lugar nas redes de sentidos que os educandos constroem sobre a disciplina escolar?

O trabalho “Reflexões necessárias sobre a educação de jovens e adultos: perspectivas, desafios e possibilidades” (BORGES, 2009) mostra mudanças da EJA através de uma perspectiva histórico-cultural e analisa, a partir de outros autores, questões relacionadas ao processo educativo da EJA como os educandos e seus saberes, o cientificismo, o currículo da

EJA e os saberes e fazeres do professor. Ressalta-se as lutas históricas dessa educação e que se fazem necessárias para uma efetiva democracia do ensino básico, público e de qualidade. Lembra-se que são fundamentais novas perguntas, dúvidas e inquietações para a prática educativa na EJA (BORGES, 2009).

“Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte” (SOARES; VENÂNCIO, 2007) traz um estudo de caso que utilizou de conversas informais e entrevistas para compreender a proposta educacional de uma escola, a qual possui um projeto de EJA que busca entender e trabalhar as especificidades dos educandos. A proposta permite perceber a EJA como espaços de aprendizagem, socialização, alfabetização, de inúmeras possibilidades. A escola trabalha para que aconteça uma educação que atenda o universo do seu público com qualidade, procurando ouvir e levar em consideração as necessidades de seus educandos (SOARES e VENÂNCIO, 2007).

Os artigos seguintes trazem variadas formas de ensino em biologia, matemática, música e outros. Vale destacar que no primeiro trabalho, que traz uma educação diferenciada em Biologia, evidencia-se um interesse e também uma maior facilidade por parte dos educandos em apropriar-se de conceitos ligados às temáticas do corpo humano e de saúde.

“A Educação em Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Etnografia de uma experiência biocêntrica na escola” (ZANDONAIKUTTER; EICHLER, 2011) apresenta uma explanação introdutória sobre aspectos sociohistóricos da EJA no Brasil e tem como objetivo evidenciar traços culturais de um grupo de estudantes em seu contexto escolar. Dessa forma, utilizou-se do método etnográfico para realizar a pesquisa, evidenciando duas categorias: um grupo de alunos que assumem “ser” estudantes da EJA, o qual constitui-se de alunos que tiveram a escolarização regular interrompida há mais de dez anos; e um grupo de alunos que demonstram “estar” alunos na EJA, o qual é composto por jovens que frequentaram e evadiram do ensino regular recentemente. Além disso, traz uma reflexão acerca de uma pedagogia adotada na escola, a Educação Biocêntrica (ZANDONAIKUTTER e EICHLER, 2011).

O artigo “A experiência do PROEJA: *a visão dos múltiplos sujeitos envolvidos no programa do IFES - Campus Vitória*” (OLIVEIRA; SCOPEL; FERREIRA, 2013) apresenta experiências advindas da integração da Educação Profissional à EJA, ou seja, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A estratégia utilizada foi a pesquisa-ação e os dados foram produzidos através de diário de campo e entrevistas semiestruturadas, estas realizadas com docentes, discentes e gestores. Pode-se perceber que a inserção no Programa

dos educandos oriundos de camadas mais pobres é de suma importância, porém há um preconceito com esse público que se configura em ações de discriminações. Para mais, alguns docentes desconsideram as especificidades desses educandos em suas práticas pedagógicas e, além disso, um dos desafios é o comprometimento dos gestores com o Proeja (OLIVEIRA; SCOPEL; FERREIRA, 2013).

O trabalho “Educação inclusiva de jovens e adultos em um município do interior de São Paulo” (LIMA; SILVA, 2015) para caracterizar o perfil de aluno da EJA bem como descrever práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência, adotou uma abordagem qualitativa e para coleta de dados utilizou um roteiro de caracterização dos alunos e entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram uma crescente procura de pessoas com deficiências pela EJA, tendo uma predominância de deficiência intelectual. Dessa maneira, a escola deve repensar as propostas de ensino da Educação de Jovens e Adultos (LIMA e SILVA, 2015).

A pesquisa “Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA)” (PAVANELLO; LOPES; ARAUJO, 2011) utilizou para coleta de dados entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com vinte alunos do ensino fundamental regular e dez da EJA. A análise da compreensão de enunciados de problemas matemáticos mostrou que os alunos apresentavam dificuldades em reter e manter o controle das informações essenciais dos enunciados, e na resolução dos problemas (PAVANELLO; LOPES; ARAUJO, 2011).

“Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical” (RIBAS, 2014) trata-se de um estudo de caso com o objetivo de refletir sobre a educação escolar e musical de mulheres que tiveram sua formação interrompida. Para a obtenção de dados foram utilizados observação, entrevista semiestruturada, análise de documentos, dirigidos ao registro e à coleta das visões dos estudantes. Na pesquisa toda, foram entrevistados 17 educandos com idades variando entre vinte e um a setenta e oito anos, sendo nove mulheres e oito homens. A EJA foi considerada instigante por ser um espaço de aprendizagem e compartilhamento entre estudantes de diferentes gerações. Relacionado a isso, as falas revelam que a experiência educativo-musical oportuniza: superação da timidez; desenvolvimento cognitivo; elevação da autoestima; prazer; valorização pessoal social; compartilhamento estético; entre outras realizações (RIBAS, 2014).

Por fim, seguem os artigos com enfoque em temas diversos como sexualidade, direitos, gestão, estudos de gênero, e perfil dos alunos.

“O início, o fim e o meio: algumas concepções e imagens de estudantes da EJA sobre menstruação, menopausa e climatério” (SOARES; GASTAL, 2016) refere-se a uma pesquisa realizada com interação entre pesquisadora e participantes que utilizou um questionário e realizou encontros que possibilitaram discussões acerca da sexualidade, abordando principalmente temas como menstruação, menopausa e climatério. Observou-se que os alunos da EJA têm diversos conhecimentos prévios a respeito de seus corpos, mas que há certas concepções confusas da perspectiva acadêmica e científica. Entende-se que para trabalhar uma abordagem emancipatória sobre sexualidade deve-se ir além de anatomia e fisiologia do organismo (SOARES e GASTAL, 2016).

A produção “Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo?” (PEREIRA, 2007) busca analisar como a repercussão das “mensagens” que prometem “educação para todos” é vivenciada pelos jovens e adultos do campo, como também objetiva analisar aspectos que contribuam para uma compreensão do processo de construção do direito à educação no campo. O que se percebe é que o direito à educação chega de forma desigual nas instâncias da sociedade e apesar de ser possível a construção dos direitos no campo, ainda há muito que fazer (PEREIRA, 2007).

A produção “A juventude, o currículo e a gestão pedagógica na educação de jovens e adultos” (SOUZA; GONÇALVES; EUGENIO, 2016) trata sobre a juvenização na EJA e aborda a gestão do trabalho pedagógico dessa modalidade que atende educandos com um perfil específico. Para construir os dados realizou-se entrevista narrativa com jovens da EJA Juvenil. A escola reconhece a presença marcante desses jovens ao propor as turmas de EJA Juvenil e mesmo com diversas dificuldades há um diálogo entre a gestão pedagógica e os educandos, visando o desenvolvimento de um trabalho mais contextualizado e concreto. Evidencia-se que é essencial entender a cultura juvenil e a influência desta no ambiente escolar para se pensar em um currículo dialogado que privilegie os saberes e as experiências dos sujeitos da EJA (SOUZA; GONÇALVES; EUGENIO, 2016).

O artigo “Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas” (ANDRADE e MEYER, 2014) problematiza o conceito de moratória social para discutir relações entre juventude, moratória social e gênero. Utilizou como instrumentos metodológicos entrevistas narrativas realizadas com 19 jovens, observações do espaço escolar e discussões em grupo. Na análise percebeu-se que o processo de escolarização emerge como componente da moratória e lugar em que as experiências se apoiam, como também se evidenciou que os jovens homens e mulheres vivem a juventude de modo diferente e quando

gênero articula-se à classe eles e elas vivem a moratória em tempos e modos distintos (ANDRADE e MEYER, 2014).

O artigo “PROEJA: seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão no Curso de Infraestrutura Urbana ofertado pelo IFBA” (LIMA, 2013) teve como objetivo estudar os beneficiários do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Foram aplicados questionário e entrevista para coleta de dados. O estudo do perfil dos alunos mostrou que o público-alvo proposto pelo Programa não está sendo atingido, pois alunos com somente o ensino fundamental deixaram de ser alcançados. Outra questão são os fatores que contribuem para baixa taxa de conclusão do curso como dificuldade de base dos alunos, falta de experiência da maioria dos professores com a EJA, dificuldades dos alunos em conciliar trabalho e estudo, e a forma como o curso está estruturado talvez esteja excessivo para a modalidade (LIMA, 2013).

Como indicado acima, é muito rico e multifacetado o conjunto de estudos e questões que as pesquisas focadas nos educandos apontam. Mais do que o inventário desse universo, a intenção nesse capítulo é se deixar impactar pelos questionamentos e interpretações que esses investem. Sensibilizada pelo modo de produzir conhecimento sobre o educando da EJA, a atual pesquisa se movimenta no sentido de desenhar suas próprias perguntas, de instituir seus modos próprios de análise. Afinal, como bem assevera Pierre Bourdieu, “não se pode esquecer, de modo algum, que o real nunca toma a iniciativa, já que só dá resposta quando é questionado” (BOURDIEU, 2010, p.48). Assim, é preciso deixar evidente, que o esforço de construção desse mergulho na produção do campo sobre os educandos da EJA não passa por estabelecer relações lineares entre os estudos evocados e as interpretações produzidas na pesquisa em questão. Há contextos históricos, sociais, culturais e atores específicos para cada estudo que nos impedem um paralelismo ingênuo. Todavia, os sujeitos sociais diversos das pesquisas partilham sua vivência de educando da EJA e experiências sociais de negação de direitos históricos definidoras de suas lutas e resistências por uma vida digna, em especial no que toca seu pertencimento à classe trabalhadora. Assim, o que se procura na análise proposta nesse estudo é por lado a lado as interpretações produzidas, não em um sentido comparativo, mas de adensamento da escrita possível sobre os sentidos que os educandos da EJA do Colégio João XXIII produzem sobre o currículo de Biologia escolar.

### Capítulo 3 - Conhecendo os educandos da EJA do Colégio João XXIII

Conhecer os educandos é tão importante quanto saber sobre a área de formação. Os professores em formação geralmente aprendem vastamente sobre a disciplina que irão ministrar, mas quase nada sobre os educandos com quem trabalharão. Arroyo (2011) cita a fala de uma professora na qual ela diz que aprendeu muito sobre a disciplina que iria ministrar, mas nada sobre os alunos e adolescentes com quem ela trabalha. É fundamental conhecer os educandos, pois a visão que se tem dos mesmos influencia na seleção e estruturação dos saberes do currículo (ARROYO, 2007). Assim, é importante conhecer melhor os educandos da EJA e entender os sentidos que produzem sobre a escola, a EJA e a disciplina escolar Biologia a fim de qualificar o currículo nessa modalidade de ensino e atender as necessidades e expectativas dos jovens e adultos que buscam a EJA. Arroyo (2014) interroga sobre quais currículos reelaborar para garantir a esses jovens e adultos o direito a saber de si no mundo. O autor diz que os conhecimentos de cada área foram produzidos na busca de compreender as grandes questões que nos colocamos no trabalho, na sobrevivência, nas relações com a natureza, com as doenças e no viver-conviver na sociedade. Por isso é necessário garantir aos educandos da EJA o direito a alcançar esses conhecimentos produzidos em cada área.

Arroyo (2014) assevera que pensar em outros currículos requer conhecer a pluralidade de saberes e culturas que chegam às escolas:

A renovação dos currículos nas escolas tem passado por esse duplo movimento: de um lado, trazer novos conhecimentos de cada área; de outro lado, reconhecer e incorporar os conhecimentos que vêm das experiências sociais, das indagações de que são sujeitos mestres e alunos. O currículo não é um reservatório de saberes estáticos, mas um território de disputa de saberes na pluralidade epistemológica do mundo atual e na heterogeneidade de sujeitos sociais que chegam às escolas. Pensar em outros currículos exige reconhecer essa pluralidade de saberes, de conhecimentos, reconhecer a pluralidade epistemológica do nosso mundo e especificamente a pluralidade epistemológica e cultural que chega às escolas com os *Outros* mestres e educandos (p.160).

Arroyo (2014) explica que os conhecimentos das disciplinas que constituem o currículo do Ensino Médio não devem ser secundarizados, pois os jovens trabalhadores que tanto lutam para chegar à escola têm direito a esses conhecimentos. Todavia esses conhecimentos devem ser enriquecidos com as vivências sociais coletivas desses jovens, contextualizados e colocados em diálogo horizontal. Isso exige questionar os desenhos curriculares existentes em face dos pertencimentos sociais, econômicos e culturais dos educandos da EJA.

A fim de produzir reflexões nessa direção, neste terceiro capítulo da dissertação procura-se melhor conhecer os educandos do Colégio João XXIII. Afinal, é preciso confrontar as visões idealizadas de aluno às vivências desses educandos reais que irão condicionar suas trajetórias na escola e confrontar os currículos prescritos para a disciplina escolar Biologia.

### **3.1 Caracterização geral do educando da EJA**

Para melhor conhecer o perfil dos educandos da EJA que estudam no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF foi aplicado o questionário semiaberto nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio da EJA (ver APÊNDICE 4). No contexto do questionário procurou-se produzir informação sobre os educandos da EJA no que toca: faixa etária, sexo, cor ou raça, estado civil, filhos, escolaridade da mãe e do pai, renda familiar, situação laboral, renda mensal, religião, atividades culturais, entre outros. O objetivo foi produzir indicadores gerais sobre o perfil socioeconômico e escolar dos educandos da EJA. Desse modo, o questionário está organizado em três temáticas: a primeira compreende uma caracterização geral sobre quem é o educando da EJA; a segunda explora aspectos econômicos e culturais de sua vida; e a terceira engloba aspectos educacionais. Em face da compreensão de quem é esse educando, a intenção é entender os sentidos produzidos para a disciplina escolar Biologia.

A partir da análise dos questionários procurou-se construir um perfil sociocultural do educando da EJA no Colégio de Aplicação João XXIII. A amostra totalizou 77 alunos que responderam o questionário. Destes, 33 eram mulheres, representando 42,86% e 44 eram homens, equivalendo a 57,14% da amostra, conforme a tabela 5 abaixo. Observam-se percentuais equilibrados entre os sexos, porém homens é a maioria. Segundo uma Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre educação profissional e aspectos complementares da educação de jovens e adultos realizada pelo IBGE em 2007, do total daqueles que frequentavam, no período da pesquisa, ou frequentaram anteriormente curso de educação de jovens e adultos, 53% eram mulheres e 47%, homens. Portanto, a maior parte que frequentava a EJA na época da pesquisa é de mulheres, diferente da pesquisa atual realizada no Colégio João XXIII, que a maioria é composta por homens. Pode ser que essa tendência de mulheres serem a maioria na EJA, apontada na pesquisa desenvolvida em escala nacional, não se confirme em estudos mais recentes, especialmente diante do franco processo de juvenização que atinge essa modalidade.

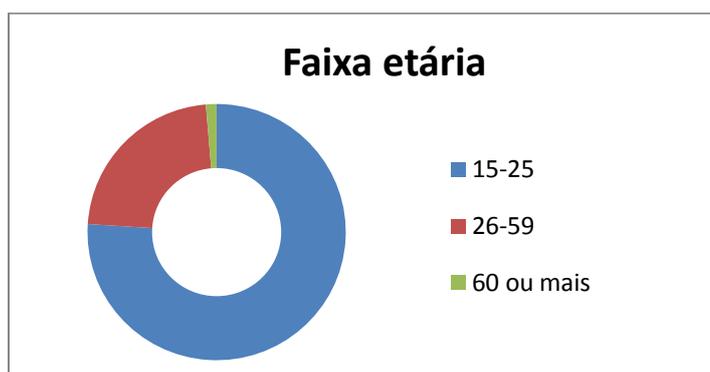
SEXO		FAIXA ETÁRIA		COR OU RAÇA	
Feminino	42,86%	Jovem	76%	Branco	40,26%
Masculino	57,14%	Adulto	22,67%	Pardo	25,97%
		Idoso	1,33%	Preto	28,57%
				Amarelo	2,6
				Indígena	2,6

**TABELA 5: PORCENTAGEM RELACIONADA AO SEXO, FAIXA ETÁRIA E COR/RAÇA DOS EDUCANDOS DA EJA NO COLÉGIO JOÃO XXIII.**

Em relação à cor ou raça, 40,26% autodeclararam ser brancos, mais de 28% autodeclararam ser pretos e quase 26% autodeclararam ser pardos. Segundo o IPEA (2003), pretos e pardos podem ser agregados formando o grupo dos negros. Assim, os negros são maioria, representando mais da metade dos educandos da EJA (54,54%). De acordo com a PNAD (2007), das pessoas que frequentavam curso de educação de jovens e adultos, 41,2 % declararam serem brancos, 10,5% declararam serem pretos, e 47,2% declararam serem pardos, conseqüentemente os negros perfazem 57,7%. Desse modo, os dados se assemelham com a atual pesquisa. O que significa para a EJA e para a educação científica nessa modalidade esse cenário encontrado? Há repercussões para o processo de construção dos seus currículos, seu público constituir-se fundamentalmente de educandos negros? Educandos negros produzem sentidos singulares para a escola, a EJA e a disciplina Biologia? Esses são questionamentos potentes que a investigação não dá conta de enfrentar, mas que precisam ser considerados no movimento de conceber currículos efetivamente sintonizados com as identidades, vivências e interesses dos educandos da EJA.

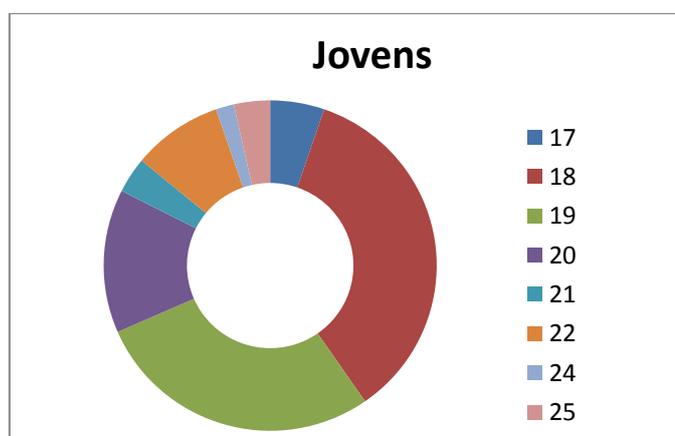
Com relação à idade dos sujeitos partícipes da pesquisa, a definição das faixas etárias do estudo se deu a partir do debate que cerca a delimitação da juventude. Autores ocupados com essa temática, vão ser categóricos em afirmar que essa definição não se encerra em aspectos biológicos do desenvolvimento humano, pelo contrário, se instaura a partir dos diversos contextos históricos, sociais e culturais (CASSAB, 2011). Ou seja, em Roma ser jovem incluía sujeitos entre 35 e 40 anos. No Japão na atualidade, o parâmetro é outro. É por isso, que diferentes instituições vão encerrar a juventude em faixas de idades diversas. A Organização das Nações Unidas define juventude como a faixa de indivíduos com 15 a 24 anos de idade e o Estatuto da Juventude (2013) do Brasil considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. Assim, considerou-se para a pesquisa o indivíduo jovem com idade de 15 a 25 anos, adulto com idade de 26 a 59 anos e idoso com idade de 60 anos ou

mais. A tabela acima mostra que 76% são jovens, e uma pequena parcela é composta por adultos, o que pode ser notado também no gráfico abaixo. Ou seja, os jovens representam a maior parte do público discente que frequenta a EJA. No Colégio João XXIII esse número é significativamente grande e vai ao encontro do franco processo de rejuvenescimento que a EJA tem sofrido nacionalmente há algum tempo.



**GRÁFICO 4: FAIXA ETÁRIA DOS EDUCANDOS DA EJA NO COLÉGIO JOÃO XXIII.**

No gráfico a seguir nota-se que a maior parte dos jovens tem idade entre 18 e 20 anos, sendo 25,97% dos jovens com 18 anos, 20,78% jovens com 19 anos e 10,39% jovens com 20 anos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), a idade mínima para ingressar na EJA é de 15 (quinze) anos para os anos finais do Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio. Vale considerar, que essa faixa de idade encontrada precisa ser lida em face do recorte feito na aplicação dos questionários apenas entre turmas do ensino médio da EJA na escola.



**GRÁFICO 5: FAIXA ETÁRIA DOS JOVENS EDUCANDOS DA EJA**

Em suma, a análise do universo etário dos educandos da EJA do João XXIII confirma o processo de juvenização que a EJA tem sofrido em esfera nacional há algumas décadas. Turmas da EJA compostas fundamentalmente por jovens que impõem desafios à fabricação dos currículos nessa modalidade. Quem são esses jovens? Quais são suas experiências na escola e fora dela? Quais expectativas trazem para a escola e especialmente para a disciplina Biologia? Na busca da garantia de direitos, de uma formação cidadã e emancipatória, consideramos que esses são questionamentos que precisam ser elaborados e orientar as produções curriculares e as políticas nessa modalidade.

Quanto à renda familiar, dos 70 que responderam, a maioria é de baixa renda e mais da metade declarou renda de 1 a 3 salários mínimos, como pode ser verificado abaixo:

<b>RENDA FAMILIAR</b>	
Até 1 salário mínimo	- 17,14%
De 1 a 3 salários mínimos	- 54,29%
De 3 a 6 salários mínimos	- 14,28%
De 6 a 9 salários mínimos	- 10%
De 9 a 12 salários mínimos	- 1,43%
De 12 a 15 salários mínimos	- 2,86%

**TABELA 6: RENDA FAMILIAR DOS EDUCANDOS DA EJA**

É evidente, portanto, que a modalidade da EJA acolhe as classes de menor poder aquisitivo e os trabalhadores, configurando-se como uma política fundamental para a garantia do direito à escolarização em qualquer tempo da vida. Conforme Arroyo (2007, p.07) irá afirmar,

A EJA tende a configurar-se, cada vez mais, como um projeto de educação popular dos jovens e adultos jogados à margem. Daí, podemos tirar uma conclusão: a EJA continua tendo sentido enquanto política afirmativa desse coletivo cada vez mais vulnerável. Não poderá ser diluída em políticas generalistas. Em tempos em que essa configuração dos jovens e adultos populares em vez de se diluir está se demarcando, cada vez com mais força, a EJA tem de assumir-se como uma política afirmativa com uma marca e direção específica.

Quanto ao estado civil, 76 responderam, dos quais 56 são solteiros, ou seja, mais de 70%. Uma possível explicação para essa quantidade de solteiros pode estar no rejuvenescimento desse público como já mostrado anteriormente. A seguir está união estável com dez indivíduos, casados com seis indivíduos, viúvos e separados com dois cada (ver tabela 7).

O cruzamento dos dados mostra que, dos alunos solteiros, 37,5% são do sexo feminino e 62,5%, do sexo masculino. Já entre os casados e também entre os viúvos o cruzamento mostrou um empate entre os sexos, 50% são do sexo feminino e 50% são do sexo masculino.

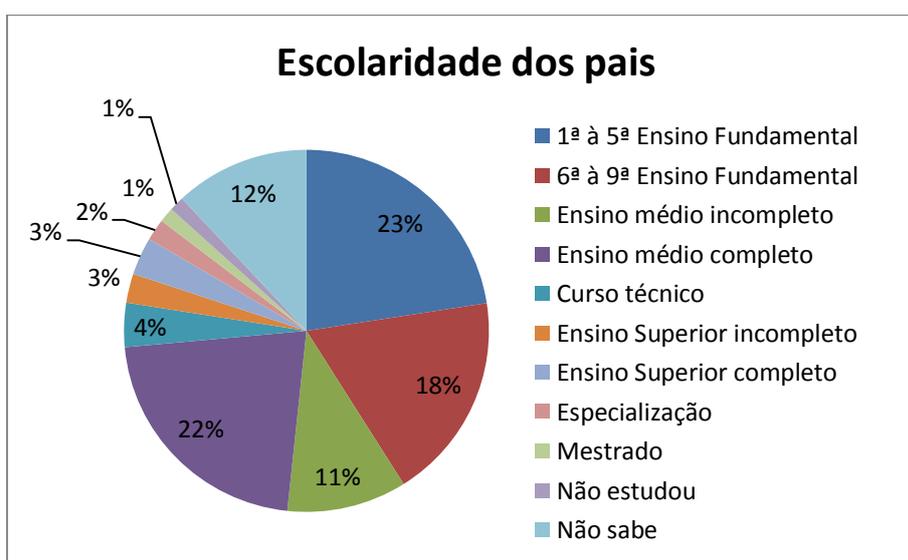
Entre os de união estável, 60% são do sexo feminino e 40% são do sexo masculino. E os separados são do sexo feminino. Então, pode-se constatar que a maioria que frequenta a EJA é solteira do sexo masculino.

No que tange ter filhos ou não, 75 responderam e desses 56 disseram não tê-los. Dentre os que têm filhos, seis são solteiros (quatro mulheres e dois homens) e seis são casados (três mulheres e três homens), representando 31,58% cada. Os outros estão representados com 10,52% viúvos e também separados, e 15,79% união estável. Da mesma análise, dos dezenove que disseram ter filhos, a maioria tem dois filhos, cinco alunos tem somente um filho e os outros quatro se dividem em ter três filhos e ter cinco ou mais filhos.

ESTADO CIVIL	FILHOS
Solteiro – 73,68%	Sim – 25,33%
Casado – 7,89%	Não – 74,67%
Viúvo – 2,63%	
Separado – 2,63%	
União estável – 13,16%	

**TABELA 7: ESTADO CIVIL E FILHOS DOS EDUCANDOS DA EJA**

No que concerne à escolaridade dos pais e das mães dos educandos tem-se uma predominância do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de ambas as partes, como também nenhum deles possui doutorado. Observando a escolaridade de forma conjunta, essa se concentra até o ensino médio completo, como mostra o gráfico abaixo.



**GRÁFICO 6: ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS EDUCANDOS DA EJA**

Embora três educandos não tenham respondido a escolaridade do pai, analisando de um modo geral na formação de ensino superior, a porcentagem é maior entre os pais do que as mães dos educandos.

<b>Escolaridade</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
1ª à 5ª Ensino Fundamental	24,32	20,78
6ª à 9ª Ensino Fundamental	16,22	20,78
Ensino médio incompleto	12,16	9,09
Ensino médio completo	22,97	20,78
Curso técnico	2,70	5,19
Ensino Superior incompleto	-----	5,19
Ensino Superior completo	5,41	1,30
Especialização	-----	3,90
Mestrado	1,35	1,30
Doutorado	-----	-----
Não estudou	1,35	1,30
Não sabe	13,51	10,39

**TABELA 8: ESCOLARIDADE COMPARADA DOS PAIS E DAS MÃES DOS EDUCANDOS DA EJA**

Em linhas gerais, portanto, é possível afirmar que o educando da EJA do Colégio João XXIII que frequenta o ensino médio em sua maioria é jovem, do sexo masculino, solteiro e sem filhos. Pertencem a grupos sociais de baixo poder aquisitivo e com pais com baixa escolaridade. Esse é um quadro que, em síntese, não destoa do encontrado em escala nacional. Ou seja, denuncia a realidade de coletivos populares e não amontoados de indivíduos que frequentam a EJA em alguma escola específica. Olhar para essas identidades a partir de seus pertencimentos como membros de coletivos é considerado por Miguel Arroyo na obra “Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?” (2007) uma perspectiva potente para a EJA, na medida em que defende que “é muito diferente pensar currículos para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais, do que pensar em um currículo para coletivos” (p.17).

Ademais, faz-se relevante demarcar o quanto o quadro acima discutido oferece leituras de caráter mais quantitativo para refletirmos sobre os educandos da EJA. Trabalhar com outras metodologias e perspectivas analíticas, como história de vida, parece-nos um desafio potente a ser enfrentado pelo conjunto de pesquisas desenvolvidas sobre os educandos da EJA. Itinerários que os caminhos percorridos ao longo da pesquisa revelaram-se como profícuos para estudos futuros. Afinal, como bem anuncia Miguel Arroyo (2007, p.07) “a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura”.

### 3.2 Aspectos econômicos e culturais dos educandos da EJA

Inúmeros trabalhos dedicados ao debate acerca da Educação de Jovens e Adultos irão sublinhar a dimensão do trabalho para pensar as questões que tocam essa modalidade, como “Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação” (COSTA, 2013); “EJA–Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho?” (ROMANZINI, 2010); “Educação de jovens e adultos e mundo do trabalho: diálogos discentes e docentes na Escola Municipal Solange Coelho” (LIMA; OLIVEIRA; PAZ, 2015); “O mundo do trabalho e os/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos-EJA: ‘é possível ter segurança nesse emaranhado de formas de viver?’” (SILVA e OLIVEIRA, 2013).

Na pesquisa realizada junto ao conjunto de artigos publicados em revistas de Educação, Currículo e Educação em Ciências foram encontrados sete: “EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites” (FURTADO e LIMA, 2010); “Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul” (FRANZOI *et al.*, 2010); “Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional” (RAMOS, 2010); “Problemas de Trabalho e Questões de Linguagem” (CUNHA, 2010); “Educação de jovens e adultos (EJA) e a relação trabalho/educação no trabalho de educação popular” (MACHADO e PALUDO, 2014); “Educação e trabalho: requisitos do desenvolvimento e da sustentabilidade” (PRESTES, 2009); “Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos” (MACHADO e GARCIA, 2013). Nesse universo, apenas um estudo está focado no educando da EJA, que é artigo supracitado de Silva e Oliveira (2013), o qual não faz parte dos trabalhos encontrados e catalogados na atual pesquisa.

Segundo dados do IBGE (2016), indicadores estruturais do mercado de trabalho mostram que em 2015 a população ocupada (com trabalho) de 16 anos ou mais de idade era de 94,4 milhões de brasileiros. Já a população desocupada (sem trabalho) era 9,8 milhões. A ocupação em trabalhos formais era de 54,9 milhões de pessoas, e em trabalhos informais era de 39,5 milhões.

Por nível de instrução, a ocupação era de 49,6% com ensino fundamental incompleto ou sem instrução; 54,6% com ensino fundamental completo ou ensino médio incompleto; 67,4% com ensino médio completo ou ensino superior incompleto; e 78,6% com ensino superior completo. A taxa de desocupação por nível de instrução do menor para o maior como citado era respectivamente 7,0%; 13,5%; 11,2%; e 4,9%. Observa-se que, no ano de 2015, quanto maior o nível de escolaridade maior a quantidade de pessoas com trabalho.

O nível de ocupação entre jovens de 16 a 24 anos de idade, em 2015, foi de 47,4%. Enquanto a taxa de desocupação nessa mesma faixa etária foi de 22,8%. Isso significa que é central entender os educandos da EJA em face do tema trabalho. Os educandos da EJA são trabalhadores? Exercem quais tipos de atividades? A que condições de trabalho estão submetidos? Igualmente importante é entender o quanto os currículos significam a questão do trabalho no cotidiano das aulas da EJA. Por isso, foi inclusa no questionário uma parte dedicada ao trabalho (ver APÊNDICE D).

Todos responderam se trabalham e mais da metade disseram quem sim. Foi considerado trabalho todas as atividades que ocupam o tempo do educando e que garantem alguma renda para ele, mesmo atividades não formais. Não foi considerado o trabalho doméstico, apesar da possibilidade de muitos educandos estarem envolvidos com atividades domésticas, principalmente as mulheres, e por isso terem de dividir o tempo de estudos com o trabalho em casa. O elenco de atividades de trabalho mencionado pelos educandos do Colégio João XXIII inclui vendedor, promotor de vendas, autônomo, motorista, transporte escolar, mecânico, pintor automotivo, encarregado de construção civil, auxiliar de cozinha, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de escritório, auxiliar de administração, auxiliar de almoxarifado, assistente de fotografia, montador de evento, secretária, diarista, cozinheira, cuidadora de idosos, restaurante, comércio, feira de artesanato, banho e tosa, salão, clube, Exército, fábrica de móveis, instalação de redes de proteção, revendedor de cosméticos, operador de máquina de lavar, passador de fábrica, entre outros.

É possível perceber que a maior parte das atividades citadas pelos educandos refere-se a trabalhos informais. Desse modo, é oportuno considerar as reflexões de Arroyo,

Aprendemos que o trabalho é princípio educativo, mas podemos imaginar que o trabalho informal, o trabalho pela sobrevivência, seja educativo? Se reconhecermos que essas formas de trabalho são formadoras, como devemos trabalhá-las pedagogicamente? Aqui cabe esta pergunta que não é fácil de responder, mas que teremos de colocar com toda força: que saberes aprende um adolescente, um jovem e um adulto que passa anos e anos nesses processos de sobrevivência tão instáveis? O que ele se pergunta sobre a vida, sobre a natureza, sobre a sociedade, sobre o trabalho, sobre a família, sobre a sua condição como homem, como mulher? Às vezes é pai ou mãe de dois filhos, três filhos, mãe. Que interrogações ele se faz? Como deixar que aflorem essas indagações, para organizá-las e trabalhá-las nos currículos? (2007, pp.10-11)

Portanto, Arroyo nos provoca a reconhecer o trabalho como nuclear na vida do educando da EJA. Diante da realidade de trabalho que esses educandos vivenciam é preciso questionar qual concepção de trabalho trazer para o plano dos processos de construção curricular: o trabalho formal ou o trabalho informal?

No questionário, dos educandos que responderam trabalhar, 51,22% recebe até um

salário mínimo e 43,90% recebe de um a três salários mínimos. Um aluno afirmou ganhar de três a seis salários mínimos. Por consequência, os dados indicam que ainda que fundamentalmente jovens, o educando da EJA divide seu tempo escolar com as exigências postas por seu ingresso no mundo do trabalho. Não atende, portanto, visões idealizadas de aluno que gozam de uma moratória social que garante o adiamento das “responsabilidades adultas” como condição de vida para adquirir habilidades para seu sustento futuro. É o que afirma Dayrell (2007, p.1109),

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo.

TRABALHA	RENDA MENSAL
Sim – 58,44	Até 1 salário mínimo – 52,5
Não – 41,56	De 1 a 3 salários mínimos – 45
	De 3 a 6 salários mínimos – 2,5

**TABELA 9: TRABALHO E RENDA MENSAL DOS EDUCANDOS DA EJA**

Já no que toca a aspectos culturais relacionados à vida dos educandos, o questionário buscou explorar: (a) a questão da leitura; (b) a apreciação do lazer e atividades culturais; (c) do acesso e utilização da internet e (d) da opção religiosa.

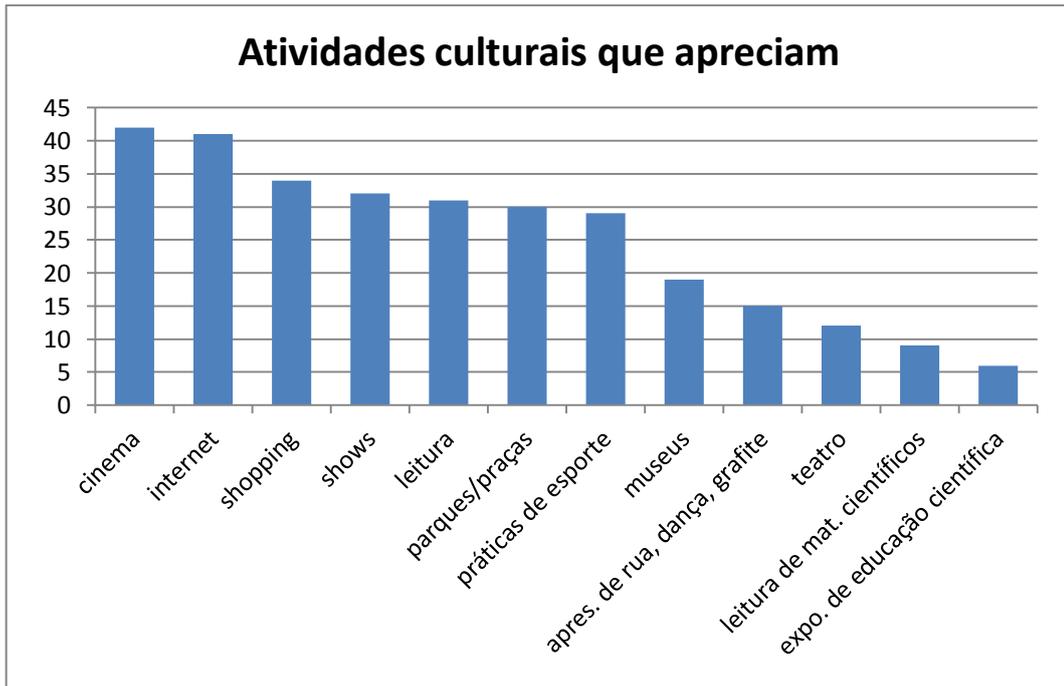
Com relação à leitura trinta e quatro dos educandos responderam ter o hábito de ler, vinte e cinco responderam raramente ler e dezessete responderam não ter o hábito de leitura. Ou seja, a maioria dos educandos (quarenta e dois) tem pouco ou nenhum contato com a leitura. Quanto ao tipo de leitura que os educandos fazem, foram fornecidas no questionário seis opções para assinalarem, como pode ser visto na tabela abaixo; alguns marcaram apenas uma opção e outros apontaram ler mais de um tipo. A internet apareceu como o principal meio de leitura, sendo marcada por trinta e seis educandos. Por meio desse recurso digital, vale questionar os tipos de leituras que são realizados, já que textos de diferentes gêneros e estilos circulam na rede. E conforme a seguir apresentado, as redes sociais são os principais recursos acessados. Em seguida, destacam-se os livros como a segunda forma de leitura mais utilizada pelos educandos; e sem muita variação há os jornais, os quadrinhos e as revistas sendo aproveitados pela minoria dos educandos. Quatro educandos indicaram fazer outros tipos de leitura.

<b>Tipos de leitura</b>	<b>Quantidade marcada</b>
Internet	36
Livros	26
Jornais	12
Quadrinhos	11
Revistas	10
Outros	4

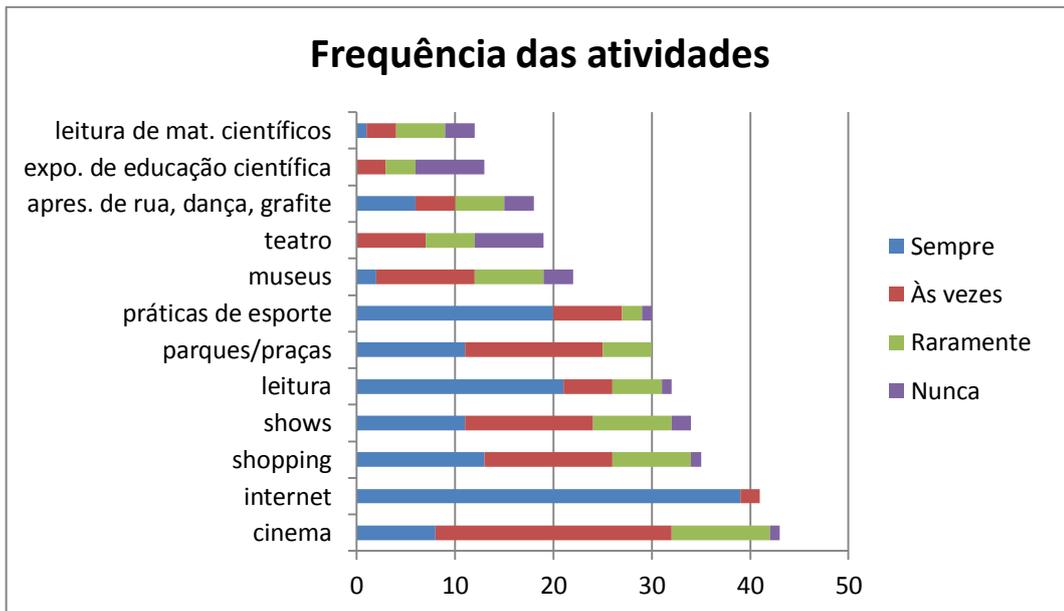
**TABELA 10: TIPOS DE LEITURA QUE OS EDUCANDOS FAZEM**

Sobre atividades e lazer e/ou espaços culturais, os educandos marcaram o que gostam de fazer e indicaram a frequência, sendo possível assinalarem quantas alternativas quisessem. Ir ao cinema foi apontado como preferido pela maioria, assim como também o acesso à internet. Em seguida vem shopping, ir a shows e leitura. Logo após está ir a parques e praças e práticas de esporte. Já ir a museus foi uma alternativa pouco marcada e menos ainda foi acompanhar apresentações de rua, dança, grafite e ir ao teatro. A leitura de materiais científicos e ir a exposições relacionadas à educação científica foram os menos selecionados como apreciados pelos educandos.

Apesar de gostarem ou não, alguns educandos indicaram raramente ou nunca realizarem tais atividades culturais. Talvez a realidade financeira desses sujeitos e a carência de políticas e atividades culturais gratuitas voltadas para esse público expliquem tal situação. A internet foi a única opção que praticamente todos sempre utilizam, apenas dois disseram às vezes. Teatro e exposições relacionadas à educação científica não tiveram sempre como frequência, mas pelo contrário muitos apontaram nunca frequentar. Nos gráficos abaixo se observa em sua totalidade as preferências dos educandos por atividades culturais e a frequência com que eles realizam.



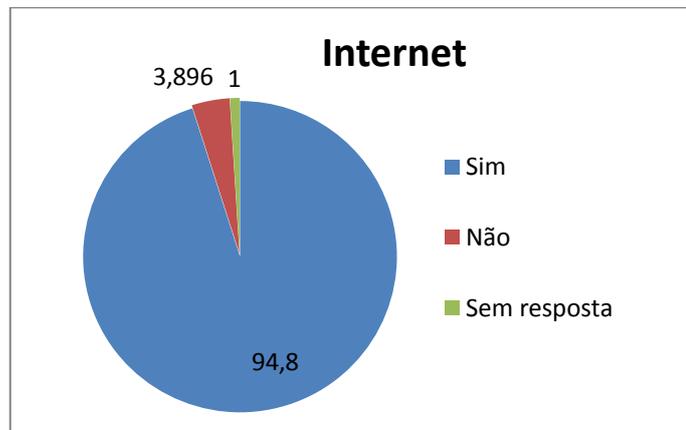
**GRÁFICO 7: ATIVIDADES CULTURAIS QUE OS EDUCANDOS MAIS GOSTAM**



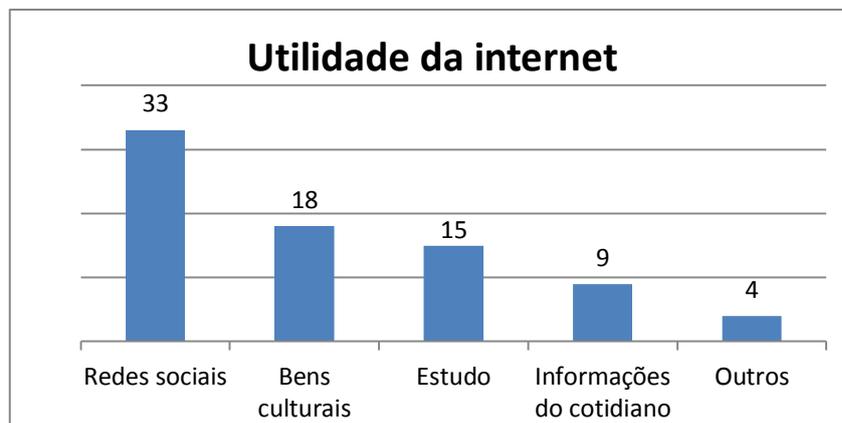
**GRÁFICO 8: FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES CULTURAIS QUE OS EDUCANDOS GOSTAM**

Do total de educandos que responderam ao questionário, 73 afirmaram ter acesso à internet, apenas 3 marcaram não e um não respondeu essa questão. A maioria utiliza a internet para acessar redes sociais. Esse é o tipo de uso de maior importância para eles, logo depois vem o acesso a bens culturais e estudo. Com menos importância e menor frequência estão o acesso as informações do cotidiano e outros (fazer trabalhos; aprender artesanato, costura,

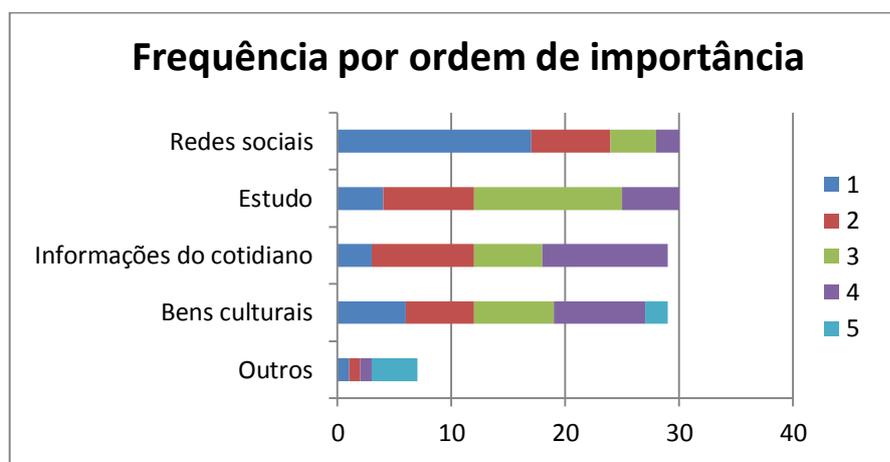
bordado; assistir vídeos e seriados; jogar). Essas informações podem ser melhor visualizadas nos gráficos abaixo.



**GRÁFICO 9: PORCENTAGEM DE ACESSO À INTERNET PELOS EDUCANDOS**

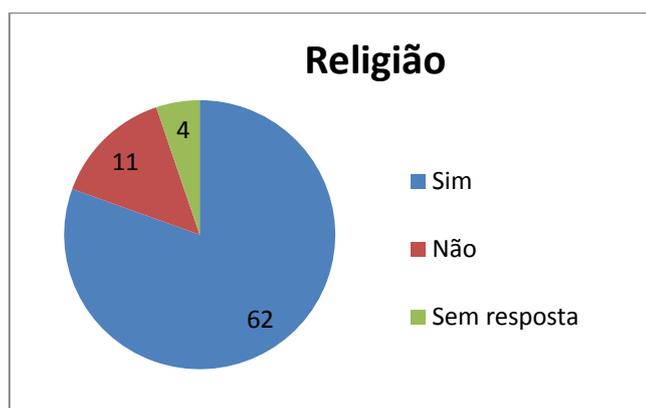


**GRÁFICO 10: UTILIZAÇÃO DA INTERNET PARA DIFERENTES FINS**

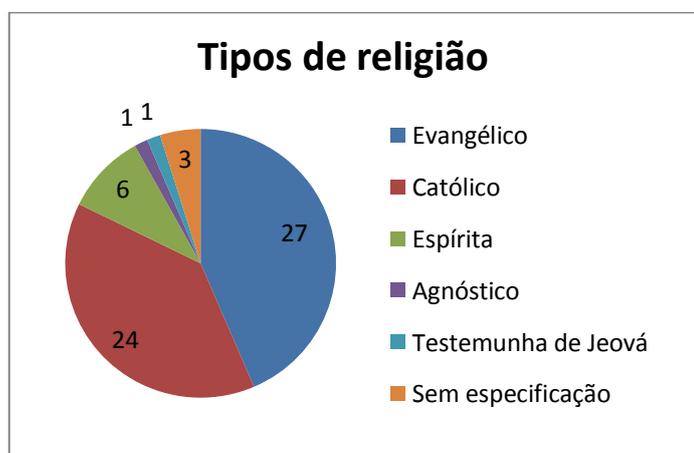


**GRÁFICO 11: FREQUÊNCIA ENUMERADA POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA DO USO DA INTERNET**

Ainda no contexto dos aspectos culturais selecionados para serem investigados nos questionários, destaca-se a questão da religião. A predominância entre os educandos é possuir uma religião, representando 84,93% dos que responderam; e 15,07% não possuem religião nenhuma. No que diz respeito aos grupos religiosos, dos que afirmaram ter uma religião prevalece evangélicos e católicos com 45,76% e 40,68% respectivamente. Os dados podem ser mais bem visualizados nos gráficos a seguir.



**GRÁFICO 12: TOTAL DE EDUCANDOS QUE POSSUEM OU NÃO UMA RELIGIÃO**



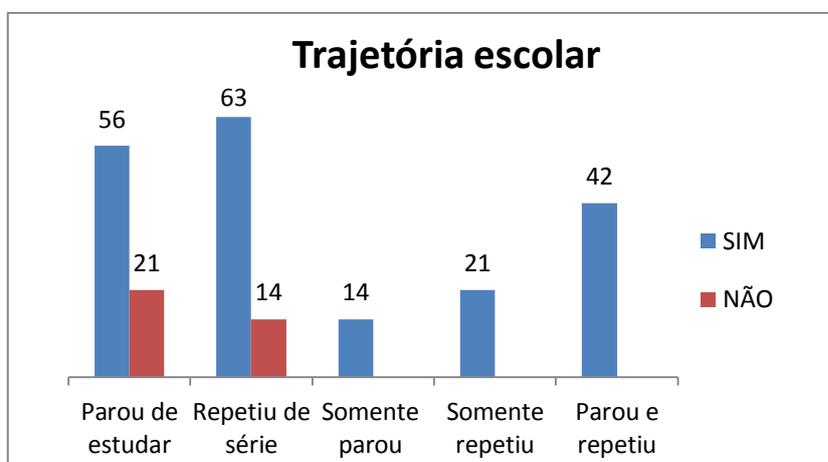
**GRÁFICO 13: TOTAL DE EDUCANDOS POR TIPO DE RELIGIÃO QUE POSSUEM**

Em síntese, a caracterização cultural do educando da EJA aponta para um perfil de estudante usuário da internet, especialmente as redes sociais. Esse é o tipo de leitura mais realizado pelos educandos, que não podem ser caracterizados como leitores de livros e outros tipos de impressos. O cinema é o bem cultural apontado como o mais apreciado pelos participantes da pesquisa, todavia, a frequência de ida é rara. A maior parte dos educandos possui uma religião, que geralmente é evangélica e católica.

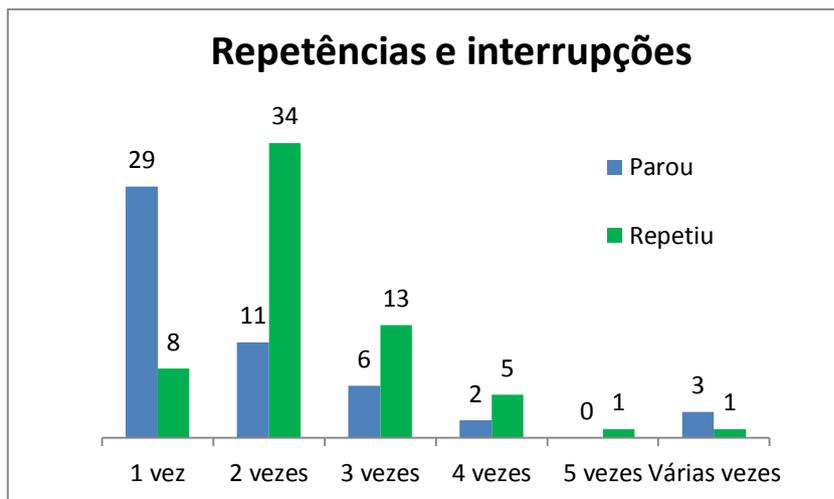
### 3.3 As trajetórias educacionais dos educandos da EJA e suas expectativas

A análise das respostas do questionário mostrou que a maioria dos educandos teve sua educação escolar interrompida e/ou apresentam trajetórias escolares conturbadas marcadas por experiências de evasão e repetência em algum momento da vida. Os que afirmaram ter parado de estudar em algum período perfazem 56 educandos. Esse total de 72,73% inclui aqueles que somente pararam com os estudos, como também aqueles que pararam e repetiram de série. Fica evidente que a grande maioria dos educandos da EJA apresentam trajetórias não lineares em relação a sua vida escolar. Já os que repetiram de série somam 63 educandos. Isso corresponde a 81,82% do total de educandos que responderam os questionários. Inclui aqueles que somente repetiram e aqueles que repetiram e também pararam de estudar em algum momento da vida. Ou seja, a questão da retenção é mais significativa do que a evasão entre os educandos da EJA do Colégio João XXIII. Isso pode está associado ao fato dos educandos serem majoritariamente jovens. Percebe-se também que um universo muito grande de alunos vivencia de forma integrada a experiência da evasão e da retenção. Assim, analisando de forma individualizada aqueles que conjuntamente pararam de estudar em algum momento e também repetiram de série alguma vez, somam-se 42 educandos, o que equivale a 54,55%.

A maior parte dos educandos interrompeu os estudos apenas uma vez, mas alguns deles pararam por mais vezes chegando a quatro vezes ou mais. Alguns disseram que pararam várias vezes, mas não se sabe ao certo quantas vezes foram. Quanto aos que repetiram de série, a maioria foi por duas vezes, cinco deles repetiu por quatro vezes e um por cinco vezes. Podemos, portanto, afirmar que a experiência das múltiplas repetências marca a vida de grande parte dos alunos da EJA. Os dados completos podem ser vistos nos gráficos abaixo:



**GRÁFICO 14: TOTAL DE EDUCANDOS QUE PAROU DE ESTUDAR E/OU REPETIU DE SÉRIE**



**GRÁFICO 15: TOTAL DE EDUCANDOS E QUANTIDADE DE VEZES QUE PARARAM/REPETIRAM**

Convém uma reflexão acerca da trajetória desses educandos. Como Arroyo (2005) afirma, a EJA denomina os jovens e adultos do ponto de vista de sua realidade social, como oprimidos e sem horizonte. Nessa perspectiva pode ser um regresso ocultar essa realidade intitulado-os como repetentes, defasados, aceleráveis e empregáveis. Esses nomes escolares ignoram dimensões da condição humana dos educandos e que são fundamentais para as experiências de educação.

As respostas obtidas nos questionários indicam que o período de tempo sem estudar é bastante variável, mas boa parte dos educandos ficou entre 1 e 2 anos ou 2 anos sem estudar. Um intervalo de tempo relativamente curto. Novamente, o fato de serem jovens explica esse intervalo menor de tempo fora da escola. As trajetórias de escolarização não lineares dos jovens são, portanto, mais marcadas pelas múltiplas repetências do que pela evasão. A escola dita regular que não dá conta de garantir percursos na idade esperada, conduz seus jovens para a Educação de Jovens e Adultos. Lá como são recebidos esses educandos? As expectativas dos jovens em relação à escola são atendidas na EJA? Que escola é apresentada aos educandos? Os jovens e adultos da EJA enfrentaram diversos desafios em suas trajetórias de vida e ainda continuam enfrentando quando decidem retornar para a escola. Por isso além do acesso à escola, é necessário pensar na sua permanência, que deve ser sustentada e motivada por uma prática pedagógica e curricular significativa e transformadora, que valorize e reconheça esses educandos como cidadãos participativos (NEVES e MARTINS, 2017).

No universo total de educandos atendido na EJA, percebe-se uma variação bastante ampla de tempo longe da escola. Essa vai de meses até mais de 20 anos fora da escola. A

tabela abaixo mostra o tempo que os discentes relataram ficar sem estudar e quantos alunos afirmaram esse tempo.

<b>Tempo sem estudar</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
Menos de um ano	4
Entre 1 e 2 anos	8
2 anos	7
3 anos	2
4 anos	5
5 anos	3
7 anos	1
8 anos	3
10 anos	3
11 anos	1
15 anos	1
20 anos	1
21 anos	1
24 anos	1
26 anos	1
30 anos	2
36 anos	1
+ de 45 anos	1
Não lembra	3
Não respondeu	2

**TABELA 11: TEMPO QUE OS EDUCANDOS DA EJA FICAM SEM ESTUDAR**

Esse cenário de percursos escolares truncados que se desenha a partir da interpretação dos questionários precisa ser analisado em consideração aos percursos humanos truncados que marcam a existência dos educandos da EJA. Como assevera Arroyo (2017), faz parte de uma cadeia de processos desumanizantes de um viver provisório marcado pela negação do direito individual e coletivo à educação, moradia, saúde e trabalho. O autor provoca a escola e a pedagogia a produzir olhares e currículos capazes de identificar, compreender e trabalhar as marcas desumanizantes que carregam os adolescentes, jovens e adultos à EJA. Um movimento importante é buscar entender as razões que os levam a sair da escola - ou talvez em uma forma mais justa de nomear esse processo, as formas nas quais são expulsos das instituições educativas formais.

O primeiro e maior motivo evocado pelos educandos para o abandono dos estudos é o fato de terem que trabalhar (ver gráfico 16). Esse é um traço marcante das identidades dos educandos do Colégio João XXIII, seja jovem ou adulto: são trabalhadores e são membros de famílias da classe trabalhadora.

Segundo Arroyo (2017), os jovens e adultos vivem inseguros em relação ao presente e o futuro se distancia à medida que continuam em um trabalho incerto e provisório. Essas vivências do trabalho e de arrumar o presente fazem com que a educação tenha que mudar e se reinventar para garantir um mínimo de dignidade no presente. Para Arroyo (2017), o

currículo valoriza conhecimentos voltados para o emprego seguro, para passar em um concurso, porém não aparece nos currículos os saberes do trabalho informal precarizado dos jovens e adultos que passam pela EJA. Esses trabalhos provisórios não são considerados pelo currículo escolar como forma de trabalho e como realidade, pois os conhecimentos não foram pensados para essa situação instável. A escola continua preparando para passar no ENEM ou para um trabalho que para a maioria dos educandos da EJA não existe.

O segundo motivo é terem problemas com a escola. Os problemas com a escola incluem brigas, bagunças, desânimo, falta de interesse, tédio, desrespeito aos professores e outros. Fábio, de 18 anos, começou a trabalhar aos 16 anos de idade e repetiu de série uma vez por motivo de doença e também por falta de responsabilidade, como ele escreveu no questionário. No momento da entrevista estava cursando o 3º ano do ensino médio da EJA no João XXIII. Ele fala sobre essas questões quando declara,

Então, naquela época eu não gostava de estudar, eu não era essa pessoa que eu sou atualmente. Assim, odiava estudar, odiava escola, odiava ter que acordar cedo, era um adolescente bem rebelde assim, não gostava de nada, não ligava pra nada, achava que tudo ia cair nas minhas mãos, entendeu? E nessa época também eu fiquei com dengue, fiquei internado então perdi muita aula. Mas o que não é desculpa pra eu ter repetido, né? Porque eu não me esforcei, realmente foi por falta de esforço, foi por deixar a vida me levar, sabe? Porque assim, no início assim da minha adolescência era bem rebelde, eu peguei aquela época de querer aprender andar de skate, de querer só sair, de querer ir pra festinha. E assim, eu percebi que não é isso, que a vida não é isso, saí dessa vida, mas me ferrei, me dei mal, né? Nessa época eu aprendi. Mas foi por isso mesmo, foi por falta de juízo mesmo (FÁBIO, 18 anos).

Cabe refletir o porquê desses problemas com a escola que levam à repetência e à evasão, o quanto eles se relacionam com as dificuldades das instituições escolares e dos currículos de trazerem as condições de vida dos educandos e o trabalho, considerar suas vivências juvenis na função pedagógica exercida. Afinal, as marcas dessas experiências e suas consequências para a vida dos educandos são determinantes de suas existências e identidades. O mesmo educando diz, quando se refere à experiência de repetência,

Tipo assim, foi um atraso de vida, né? Nos meus estudos. E estar nessa vida assim, ter me envolvido com pessoas que também não queriam nada com a vida acabou sendo uma influência pra eu ser assim, porque eu me apegava nessas pessoas, achava legal, achava aquilo bonito e acabei me ferrando assim, no sentido de ver que a vida não é isso, entendeu? Eu fui castigado por ter repetido, digo assim, castigado pela vida mesmo, sabe? Repetir de ano foi um atraso na minha vida, eu já podia ter terminado a escola, já podia estar numa faculdade talvez, já podia ter passado no Enem. E assim o que me prejudicou em um ano acabou afetando os próximos anos, sabe? Os dias atuais. Os dias atuais acabam sendo encarregados pelo um ano que eu perdi alguns anos atrás, entendeu? Então assim, uma coisa leva à outra (FÁBIO, 18 anos).

Como Arroyo (2017) explana, é necessário trabalhar os significados políticos e

históricos de negação dos direitos e possibilitar aos educandos entenderem que suas múltiplas reprovações e retenções fazem parte das estruturas sociais que lhes mantêm segregados dos direitos humanos básicos. Além disso, nem a escola e nem a EJA podem mudar as estruturas da sociedade, mas podem reafirmar a consciência e o saber-se de vítimas resistentes das segregações. Arroyo (2017) defende que,

o passo decisivo para a reinvenção da EJA é ter o trabalho como referente ético-político-pedagógico. Ver os alunos como trabalhadores/as, sem os perceber como estudantes que trabalham, exige outras pedagogias de acompanhamento de seus tenso percursos de formação.

Os problemas pessoais incluem doenças físicas e psicológicas, e no quesito família está incluído perda dos pais e cuidado com a mãe. É o caso da educanda Joice, entrevistada de 19 anos, que começou a trabalhar aos 16 anos de idade, parou de estudar uma vez quando sua mãe ficou doente e internada por mais de um mês. Permaneceu sem estudar durante um ano e meio. Quando foi entrevistada, trabalhava em uma mercearia e cursava o 2º ano do ensino médio da EJA no Colégio João XXIII. Ela diz:

na época parei, porque minha mãe deu dois AVCs. Ela ficou acamada. Então assim, eu sou a única filha mulher e a mais nova. Então a única pessoa que podia ficar responsável por ela, era eu. Acho que a primeira vez, ela ficou um mês e meio. O segundo AVC ficou um mês internada. Então, desse tempo que ela adoeceu eu tive que parar. Então, eu perdia muita matéria. Fui correr atrás e não consegui, Foi onde eu parei de estudar. E, tipo assim, depois a hora que eu parei, eu lembro que faltava acho que cinco pontos para mim passar. Tipo assim, eu tinha esperança de não passar em história, aí parei de vez porque eu achava que faltavam cinco pontos. Não dava para passar. Eu só não fui mais nas aulas. Por causa da frequência, aí eu fui reprovada (JOICE, 19 anos).

Sua fala revela as exigências que frequentemente recaem apenas sobre as mulheres em relação aos cuidados com os doentes, os velhos e as crianças. Tais exigências muitas vezes significam o abandono à escola, especialmente em face da possível falta de diálogo e assistência por parte da escola no sentido de buscar soluções possíveis para remediar as ausências e garantir a presença da educanda na escola. Já a categoria “Outros motivos” indicada como resposta no questionário inclui mudança de cidade, fazer um curso e drogas.

Esses motivos nos falam das instabilidades dos tempos de viver dos educandos, relacionados à sua vivência no mundo do subemprego e do trabalho informal, bem como as dificuldades que enfrentam em função da negação de direitos que marcam suas vidas. Essas instabilidades colidem com os tempos e exigências rígidas impostas pela escola. Como articular os tempos da escola à vida de um adolescente de baixa renda que luta pela sobrevivência? São espécies de reflexões que Arroyo (2017) nos provoca, uma EJA flexível requer tempos e horários flexíveis para garantir o direito à educação e ao trabalho. Isso significa redefinir e reestruturar os tempos de escola, pois as grades curriculares e a

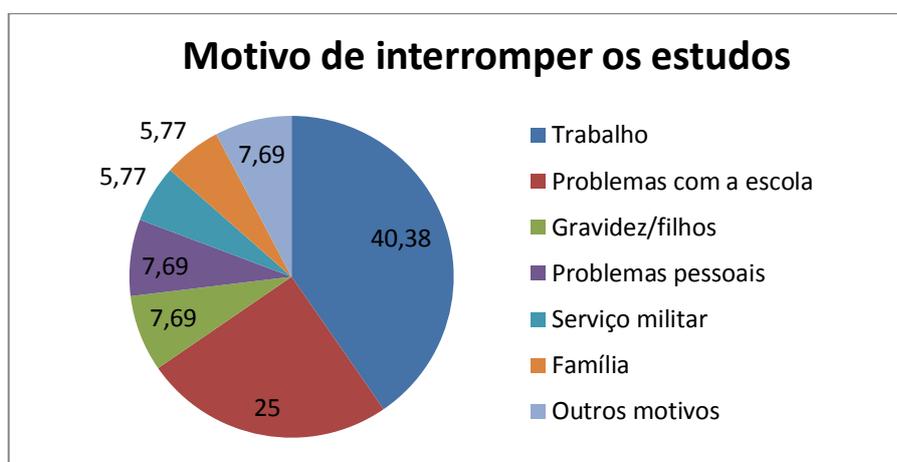
segmentação dos conhecimentos de cada disciplina tornam rígidos os tempos e negam o direito à educação pelo qual os jovens e adultos tanto lutam.

O longo trecho de fala transcrito da entrevista com a educanda Nair, de 53 anos, que começou a trabalhar aos 14 anos de idade, parou de estudar três vezes por falta de tempo devido ao trabalho e ficou períodos de três, dez e oito anos sem estudar. Na ocasião da entrevista ela estava no 2º ano do ensino médio do João XXIII, e se pode ver como é bastante emblemático os vários motivos que levam ao abandono da escola:

Eu lembro que eu morava na roça e a gente... eu estudei até... comecei estudar até a quinta série, que lá tinha só até a quarta série. Aí uma professora, me chamou e... Eu acho que tinha um pouco mais de amizade. Assim, eu sei que ela queria que eu continuasse estudando. A verdade era essa. Aí eu sei que ela me ofereceu que ia me ajudar conseguir uma bolsa de estudo. Aí eu lembro que eu comecei a estudar até a quinta série, mas aí minha mãe quis vim aqui para Juiz de Fora. Aí a gente veio pra Juiz de Fora. Depois eu comecei a trabalhar, porque a gente tinha que ajudar no orçamento, essas coisas. Aí eu lembro que eu comecei a trabalhar, mas não tinha uma profissão assim não, sabe? Fazia o trabalho que aparecesse. Eu trabalhei 10 anos numa fábrica. Aí depois eu me casei. Depois eu acabei saindo do trabalho porque eu tive a primeira filha e na época não tinha creche, essas coisas no bairro Teixeira, onde a gente morava. Aí minha sogra que ficava, que ia cuidar da vida dela. Ela também trabalhava, então. Aí depois eu parei de trabalhar e depois passou um tempo eu tive a minha segunda filha. Só sei que eu acabei ficando dona de casa. Aí depois passou uns anos depois, minha filha estava com nove, a outra estava com sete, aí meu marido adoeceu, ele tinha pressão alta e gostava muito de beber também, sabe? Aí acabou. Não gostava de tomar remédio, essas coisas. Ele acabou enfartando. Aí daí pra cá eu continuei cuidado das meninas, né? (trecho inaudível) fui estudando, sabe? Mas assim, sem pretensão assim de... fui estudando, né? Passando, estudando. Aí minha filha mais velha, ela fez um curso técnico e depois ela cismou, na época era vestibular, né? De cara assim, ela não quis me contar, sabe? Acho que ela achou assim que... ah, (trecho inaudível) feliz, ela falou que era uma coisa comum, sabe? Não queria comemorar, aí ela estudou lá. Aí depois a minha outra filha também tirou o ensino médio, terceiro ano. Aí depois ela fez o supletivo e começou nesse cursinho. Aí ela passou para serviço social, mas antes disso ela começou a trabalhar. Aí ela falou assim pra mim, "ah, mãe, eu vou continuar trabalhando", como se diz, a outra estava estudando, por que que ela não ia estudar? E lá também acho que porque era muita cobrança. Ela falou que não estava aguentando mais. Aí ela acabou que (trecho inaudível), aí eu vi que eu tinha que trabalhar. Que o que eu conseguia manter elas não estava dando mais, né? Aí eu comecei a trabalhar, trabalhei cinco anos de doméstica. As duas formou, né? Agora as duas já estão trabalhando. Mas aí depois ainda continuei trabalhando, serviços gerais. Aí comecei a estudar aqui e eu sempre gostei assim de ficar aprendendo outras coisas, sabe? Quando eu não estudava aqui, quando eu ainda não trabalhava fora, eu ficava querendo aprender artesanato, essas coisas assim. Aí agora eu saí do trabalho problema de coluna. Minha perna inchou muito. Parei de trabalhar. Agora só estou estudando aqui. Mas as duas já estão trabalhando (NAIR, 53 anos).

Dentre os motivos que podem ser depreendidos da entrevista estão: a negação do direito ao acesso à educação pública em muitas áreas rurais do Brasil; a necessidade de mudança de cidade na busca pelo direito ao trabalho; a necessidade de trabalhar para complementar a renda ainda em tenra idade; a necessidade de desempenhar atividades informais; o casamento e a maternidade no contexto de uma sociedade patriarcal e machista; a ausência do direito à creche. Enfim, uma série de motivos que se integram e que tornam a

presença na escola ou seu retorno objetivos praticamente inatingíveis, mas que coletivos de pobres e trabalhadores perseguem mesmo diante de todas as adversidades da vida.



**GRÁFICO 16: MOTIVOS DOS EDUCANDOS INTERROMPEREM OS ESTUDOS**

Os educandos retornam à escola por diversos motivos, sendo a causa primordial continuar os estudos e assim cursar uma faculdade ou fazer um curso técnico. Ou seja, o retorno à escola está fundamentalmente associado à busca por perspectivas futuras de prosseguimento do tempo do aprender. Nas palavras de alguns educandos “Para me formar e cursar uma faculdade” (educanda, 20 anos); “Pra poder entrar na faculdade” (educando, 18 anos); “Porque quero fazer um cursinho técnico” (educanda, 27 anos); “Pra mim acabar meus estudo e fazer o que eu mais gosto de fazer curso técnico de gráfica” (educando, 26 anos). As falas, portanto, indicam que a ideia não é encerrar sua formação na educação básica. Há uma expectativa em dar continuidade aos estudos.

Arroyo (2017, p.55) diz que "a procura da volta à escola por um diploma de conclusão da educação fundamental ou média está intimamente associada a superar esse sobreviver provisório, essa identidade provisória de trabalhadores". O retorno à escola relaciona-se à busca por dignidade, por condições melhores de vida. Todavia, como já comentado ao longo do texto, é possível observar no currículo da escola básica a valorização de currículos voltados para o emprego seguro. Nesse sentido, que currículos a escola e a EJA devem pensar para intervir no presente ao invés de prometerem futuros que não chegarão? Como mudar isso? (ARROYO, 2017)

Outra razão relevante para o retorno à escola é realizar a integralização dos estudos e ter um diploma. Uma educanda escreve: “Porque, quero ter minha profissão, meu diploma. E o estudo é muito importante pra minha vida, sem estudo somos nada” (educanda, 19 anos). Além disso, voltar ao mercado de trabalho, conseguir competir no mesmo ou arrumar um

emprego melhor são outros fatores determinantes que explicam o retorno aos estudos. Nas escritas dos educandos “Para conseguir voltar ao mercado de trabalho” (educanda, adulta); “Porque é importante para o mercado de trabalho, assuntos que são abordados só na sala de aula, conhecimento, melhora escrita e leitura” (educanda, 53 anos); “Competir no mercado de trabalho” (educanda, 40 anos), “Para procurar um emprego” (educando, 19 anos).

Portanto, há um anseio por uma oportunidade no mercado de trabalho, por um emprego ou um emprego melhor. Nesse sentido Arroyo (2017) defende a existência de currículos que capacitem os jovens e adultos para as lutas e resistências da vida, para que os ajudem a ter mais opções nas formas de trabalho e para se emanciparem da instabilidade e exploração que são submetidos no modo de produção capitalista.

Há aqueles que acreditam que o estudo seja necessário de alguma forma, como “Necessidade de conhecimento” (educanda, 20 anos), “Porque é necessário” (educanda, 18 anos), “Porque melhora minha vida e os meus conhecimentos” (educando, 40 anos). Outros querem prestar algum tipo de concurso, ou ainda acreditam que com os estudos melhorarão de vida e terão um futuro melhor. Nos termos dos educandos, “Porque eu pretendo fazer concurso público” (educanda, 30 anos), “Pra ter meu sonho de fazer um concurso e me empenhar numa carreira militar” (educando, 20 anos), “Para terminar os estudos e seguir carreira militar” (educando, 21 anos), “Meio pra garantir um pouco meu futuro” (educando, 19 anos). Isso vai ao encontro com o trabalho de Barreto e Martinez (2011), que buscou investigar a “realidade” das modalidades EJA e ensino regular observando a ocupação do “espaço” dessas duas modalidades entre os jovens. Nesse trabalho as respostas dos jovens são variadas, desde o sentido/significado da escola em geral compreendido como melhoria de vida, como conquista de algo fundamental, um momento de aprendizagens múltiplas. Assim como na presente pesquisa na qual alguns educandos disseram que voltaram a estudar para obter conhecimento ou porque gostam de aprender.

Nessa perspectiva, Arroyo faz um questionamento interessante,

Aqui cabe esta pergunta que não é fácil de responder, mas que teremos de colocar com toda força: que saberes aprendem uma criança, um adolescente, um jovem e um adulto que passam anos e anos nesses processos de sobrevivência tão instáveis? O que eles perguntam sobre a vida, sobre a natureza, sobre a sociedade, sobre o trabalho, sobre a família, sobre a sua condição como negro/a, homem, como mulher? Que interrogações se fazem e como deixar que aflorem essas indagações para organizá-las e trabalhá-las nos currículos? Em temas de estudo, geradores? Os conhecimentos e valores dos currículos deveriam ser tão radicais quanto a radicalidade do sobreviver que os jovens-adultos carregam em seus aprendizados (2017, pp. 59-60).

No gráfico 17 é possível visualizar de modo geral os principais motivos que levam os educandos voltarem à escola como supracitado. O quesito “outros” inclui melhorar a renda ou o currículo, conselho de amigos e familiares, solicitação médica em razão de falha de memória, garantir um pouco o futuro, e ainda nas palavras dos educandos “Para poder ter uma renda melhor e uma educação melhor” (educanda, 20 anos), “Pretendo um dia sair da pobreza!” (educando, 22 anos), “Pois percebi que queria mais do que ser um skatista famoso” (educando, 20 anos), “Por querer ser alguém na vida, tentar ter uma vida boa após cursar a faculdade” (educando, 19 anos). Mais uma vez o encontrado na pesquisa corrobora com o estudo de Barreto e Martinez (2011). As expressões significativas da escola aparecem variadas vezes como o “querer ser alguém”, bem como a perspectiva de “melhorar de vida” atrelada à possibilidade de obter conhecimentos que permitirão ascensão social.

Joice, 19 anos, conta como foi o retorno à escola e que não quer passar por repetências e interrupções novamente.

Ah, pra mim foi ótimo, porque foi uma coisa que eu não desisti mais. Porque assim, por mais que eu não tente parar de novo, alguma coisa com a minha mãe, tenha alguma coisa, eu até evito de faltar, pra não poder ter o mesmo problema que eu tive antes de ter de repetir de novo, poder continuar e, tipo assim, sem repetir, sem ter que interromper pra não atrasar mais, porque já era pra eu ter formado.

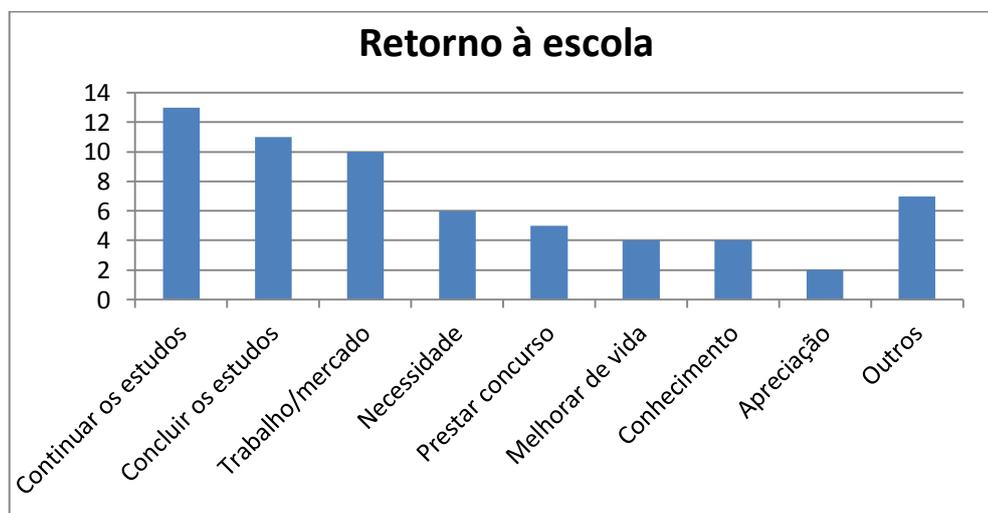
Nair, 53 anos, voltou a estudar principalmente porque queria melhorar sua leitura.

É, eu voltei a estudar também porque eu queria melhorar a minha leitura. Porque eu gosto de participação de grupo de coisa assim que faz leitura, essas coisas, aí eu vi que eu não... É mesmo é grupo de igreja, essas coisas. Eu vi que eu não estou bem na leitura, aí eu resolvi... aí eu senti vontade de voltar a estudar. Eu tinha um pouco assim de receio assim porque eu sendo mais velha, não é muito comum, né? Às vezes a gente entra em grupo de jovem, aí eu vejo muito o pessoal falando assim que as pessoas mais velhas são deixadas de lado, aquelas coisas né? Então eu cheguei e papiei, são meus colegas, da mesma sala, a gente acaba sobressaindo, né?

Percebe-se que os educandos da EJA retornam à escola na expectativa de conseguir melhores condições de vida através de uma formação, um emprego e uma renda satisfatórios. Nas falas das educandas Joice e Nair pode-se observar que suas trajetórias escolares refletem negativamente em suas vidas e elas continuam lutando pelo direito à educação escolar. Quanto a isso é pertinente o que Arroyo (2007) diz,

Não podemos esquecer que os jovens e adultos retornam para a escola com muito custo, depois de percursos tão truncados pelo próprio sistema educacional. Qualquer tentativa de fazer da EJA, insisto, um centro de formação de competências para um trabalho que não existe, já é um fracasso. É um fracasso como educadores, como EJA, é um fracasso, sobretudo, para os jovens e adultos que esperavam outras capacidades para enfrentar esse trabalho informal de sobrevivência onde estão jogados. Não estamos propondo, insisto, um currículo para mantê-los na

sobrevivência mas para serem mais livres no presente, ter mais opções de superá-la, sem promessas ingênuas de futuro (pp.11-12).



**GRÁFICO 17: MOTIVOS QUE LEVAM OS EDUCANDOS A RETORNAREM À ESCOLA**

A fim de entender no estudo os sentidos que os educandos atribuem à EJA, buscou-se questionar os partícipes da investigação sobre as razões que os levam a decidirem dar continuidade aos seus estudos especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

A primeira dimensão que gostaríamos de destacar na interpretação proposta nessa pesquisa diz respeito à restituição de um direito negado que a Educação de Jovens e Adultos significa. É o que nos fala Joice de 19 anos durante sua entrevista.

Pra mim, porque assim, eu tinha parado de estudar e pensava em voltar estudar. Então, eu tava vendo TV e vi um negócio sobre o EJA, falei assim: “pô, vou tentar.” Pra mim ajudou muito, porque como eu já queria voltar, não tinha mais esperança de voltar, nem de estudar, nem de fazer nada na vida. Hoje em dia minha cabeça já mudou. Hoje em dia, igual assim, quando eu chegar no terceiro, eu vou fazer o Enem. Eu tinha vontade de fazer faculdade de veterinária, mas já tinha perdido as esperanças. Então, quando eu voltei a estudar, eu já foquei de novo em fazer faculdade. Hoje fazia tanto a veterinária e depois estética, que eu pretendo, que é as duas coisas que eu mais gosto.

Percebe-se na fala da educanda que ela estava sem esperança de voltar a estudar. Segundo Arroyo (2017), quando as bases do viver e do trabalhar são incertas para os educandos, a incerteza invade seu viver no presente e no futuro, e invade até sua volta aos estudos. Ainda que não mencione a palavra “direito”, a EJA representou o sonho retomado de estudar e ter acesso ao ensino superior. Em seus termos “Uma oportunidade pras pessoas. Pra mim foi uma ótima oportunidade, tanto também pelas pessoas que eu conheci aqui (no Colégio João XXIII)”. Joice e Nair destacam na EJA a importância do encontro presencial

com os professores, pois para elas a explicação tem um peso determinante para seus processos de aprendizagem e permanência na escola. Essa discussão será retomada no próximo capítulo da dissertação.

As interpretações produzidas com base na análise dos questionários indicam que a escolha da EJA foi justificada pela maioria dos educandos como a possibilidade de terminar mais rápido os estudos (ver gráfico 18). Algumas palavras dos educandos: “Por ser mais rápido” (educando, 28 anos); “Conclusão mais rápida” (educanda, 20 anos); “Porque é mais rápido” (educando, 19 anos); “Para recuperar o tempo perdido” (educando, 20 anos); “Pra terminar mais rápido e poder fazer uma faculdade ou técnico, etc.” (educanda, 18 anos). Um sentido de urgência e aceleração do processo de escolarização parece ser determinante na escolha da grande maioria dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, para um universo bem menor de educandos a justificativa da opção pela EJA se dá ao fato dessa modalidade de ensino permitir os estudantes trabalharem e estudarem concomitantemente devido ao horário e à praticidade. Alguns exemplos são: “Pelo horário do meu serviço” (educanda, 18 anos); “Por trabalhar de dia” (educando, 18 anos); “Porque é mais prático, e assim dá conta de fazer meus compromissos” (educanda, 19 anos); “Por ser mais prático e porque o João XXIII é um ótimo colégio” (educando, 18 anos).

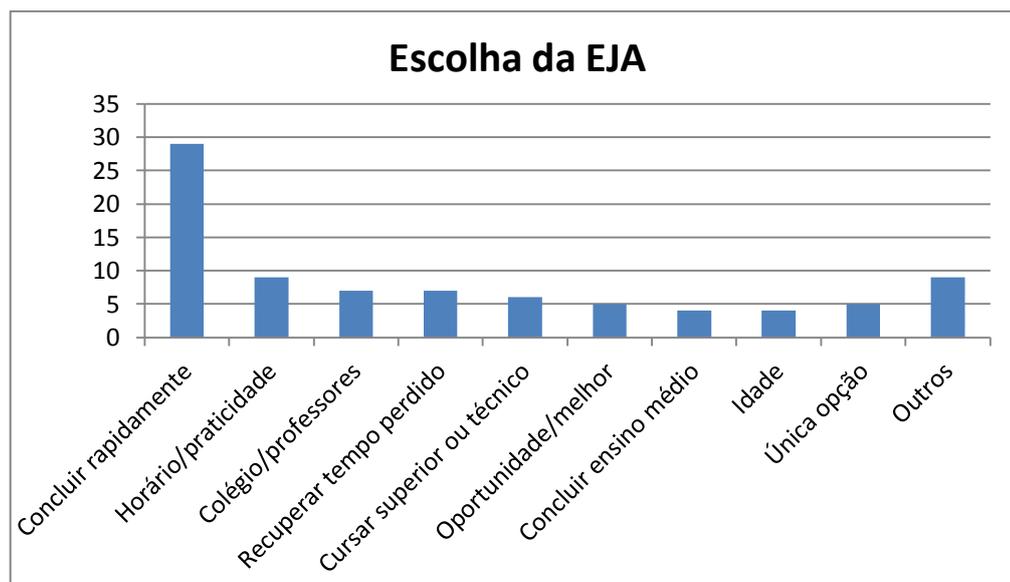
Todavia, não é apenas o reconhecimento da necessidade de integralizar a formação básica em um curto período de tempo e aliar o tempo da escola com o tempo do trabalho que orientam a escolha pela EJA. Alguns citaram o Colégio João XXIII e os professores como ótimos e assim aproveitaram que conseguiram uma vaga. Nas frases dos educandos: “Por ter conseguido vaga em um colégio bom” (educando, 31 anos); “Porque é um colégio muito bom e interessante” (educanda, 19 anos); “Bom colégio, bons professores” (educanda, 53 anos); “Por acha que tem professores capazes” (educando, 40 anos). Isto é, o prestígio da escola junto à comunidade de Juiz de Fora também é um fator que mobiliza a procura. Além disso, segundo as respostas obtidas a escolha da EJA possibilita recuperar o tempo perdido com repetências e/ou evasões da escola e, dessa forma, continuarem seus estudos depois do ensino médio concluído. Segundo Barreto e Martinez (2011), o desejo de recuperar o tempo perdido marcado pela repetência, ou mesmo de encerrar uma etapa de formação obrigatória parece impulsionar os sujeitos de sua pesquisa. Suas decisões por uma ou outra modalidade estão atreladas à questão da oportunidade, mas também à faixa etária e seus planos futuros após conclusão do ensino médio.

Outra questão relevante a ser considerada no que toca à escolha pela EJA é a idade mais avançada para cursar o ensino regular, “Porque na minha idade é mais fácil” (educanda,

adulta), ou por ser a única opção encontrada, “Porque é que tem para nós” (educanda, 37 anos). A EJA também é vista como uma oportunidade ou por ser melhor na situação em que se encontram, já que muitos estão atrasados ou com idade mais avançada em relação ao esperado para um fluxo linear de escolarização.

Por fim, a categoria “outros” reúne justificativas produzidas nos contextos dos questionários, tais como o período menor de cada série; a indicação do irmão; para ter melhor acesso à Universidade Federal de Juiz de Fora; ou ainda “Porque foi aonde eu me encaixei mais nesse programa” (educando, 24 anos); “Por ser um programa incentivador abre as portas e ajuda para formar nossos conhecimentos e ensina uma nova chance” (educando, 25 anos); “Pra poder conseguir a prazo meus objetivos” (educando, 20 anos); “Para acompanhar minha irmã, e também concluir o ensino médio” (educando, 18 anos); “Para aprender mais” (educando, 40 anos); “Para seguir a minha vida depois disso” (educanda, 18 anos). Um educando afirma não ter escolhido a EJA, está cursando porque achou que era regular noturno.

Em síntese, a escolha pela EJA é motivada por diversas questões que se referem à vida do educando e a alguma especificidade da modalidade. Os educandos apostam na escolha da EJA como possibilidade de recuperação de um tempo perdido em função dos percursos truncados na escola. Dessa forma, finalizar a formação básica em busca de melhores oportunidades no mundo do trabalho ou de dar continuidade no estudo em outros níveis de formação. Adequar-se à atual etapa e realidade da vida é o caso das respostas que mencionam a possibilidade de adequação do horário e exigências da EJA à condição de vida concreta do educando. Também a qualidade da escola no que diz respeito aos educadores e as aulas. E especificidades da EJA, que compõe as razões que apontam aspectos específicos dessa modalidade, como a forma de organização do tempo escolar. Um tempo que melhor se adequa à realidade da vida dos educandos. Não foi possível perceber nas respostas dos educandos o reconhecimento da oportunidade de obter outra formação na EJA, ou em outras palavras, outro currículo, como fator responsável pela opção da modalidade.



**GRÁFICO 18: MOTIVOS QUE LEVAM OS EDUCANDOS ESCOLHEREM A EJA**

Para ampliar o debate acerca da escolha da EJA, procurou-se também problematizar os significados produzidos pelo educando da EJA em relação ao ato de estudar. Quais sentidos estão associados ao estudar? A grande maioria absoluta associa estudar à oportunidade de obter conhecimento e/ou aprender sobre diversos assuntos. Nas escritas dos educandos “Estudar significa ganhar conhecimento ou aprimorá-los, e até mesmo saber um pouco mais sobre algo que lhe interessa” (educanda, 18 anos); “Ter conhecimento para poder ser uma pessoa melhor, tanto para profissão quanto vida pessoal” (educando, 17 anos); “Estudar pra mim significa aprender, ganhar conhecimento em alguma coisa” (educando, 18 anos); “Aprender coisas novas” (educanda, 18 anos); “Adquirir novos conhecimentos e participar da evolução da sociedade” (educando, 18 anos); “Adquirir novos conhecimentos, novas práticas” (educanda, 18 anos); “Estudar para mim significa aprendizado e experiências” (educanda, 18 anos); “Significa ganhar e adquirir conhecimento e sabedoria em vários assuntos e áreas” (educando, 18 anos); “Procurar aprender” (educando, 18 anos); “Sempre aprender mais” (educanda, 18 anos). Estudar e saber estão integrados, ainda que a escolha da EJA não passe por questões que tocam o conhecimento. Ambos relacionam-se à possibilidade de ampliar suas visões de mundo. Não se restringem, portanto, à dimensão do mercado do trabalho. Pelo contrário, as falas dos educandos vão ao encontro do que preconiza as diretrizes da EJA no tocante à função equalizadora ou permanente da modalidade. Diz a lei:

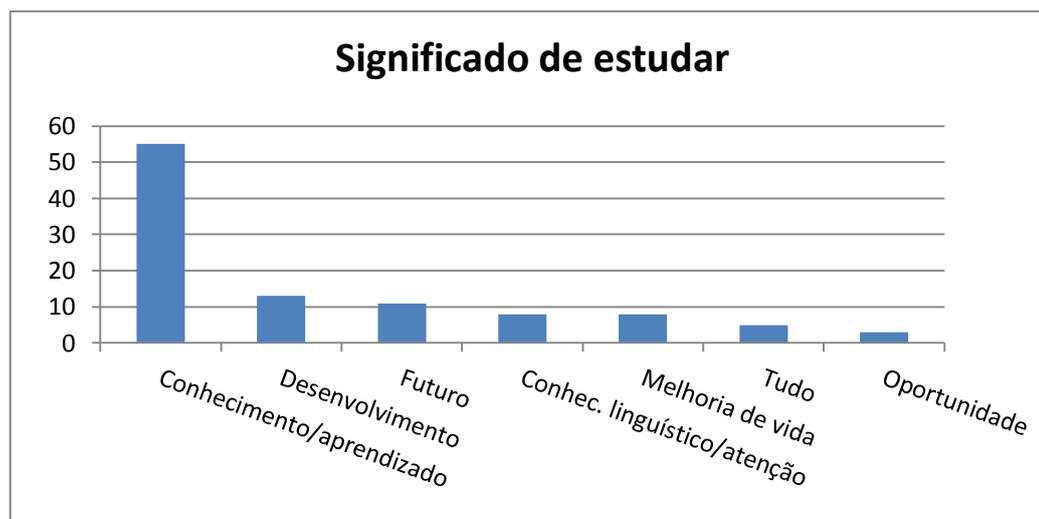
Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a

educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p.10)

Outros educandos escreveram “Obter ‘conhecimento’ através de uma pessoa capacitada a ensinar” (educando, 18 anos); “Ter um conhecimento maior e uma visão mais ampliada” (educanda, 19 anos); “Construir um ser-humano capacitado e com cabeça aberta” (educando, 28 anos); “Significa estar em dia com o seu próprio conhecimento, significa manter uma conexão mental com a minha capacidade, significa crescer cada vez mais, estudar é expandir a mente e enxergar o mundo com outros olhos” (educando, 17 anos).

Outros significados abarcam crescimento pessoal como “Estudar pra mim significa desenvolver o nosso crescimento (tudo)” (educando, 31 anos) e capacitação, preparação para o futuro ou ter um futuro. Como em “Estuda é educação que nos leva para um futuro, ter estudo é saber que podemos chegar no nosso objetivos. Estudo é pra mim uma forma de aprender a conquista algo na vida” (educanda, 19 anos); “Significa ter conhecimento, ser uma pessoa melhor no futuro, realizar alguns do seus sonhos é a porta para o seu futuro” (educanda, 19 anos). Como se o ato de estudar significasse a obtenção de um passaporte para um futuro. Um futuro pretensamente melhor do que se apresenta o presente. Para alguns estudar tem sentido de melhoria de vida ou é ter uma oportunidade de aprender. Como a título de exemplo “Foco em uma vida melhor” (educando, 22 anos), ou ainda “OPORTUNIDADE” (educando, 20 anos). No trabalho de Gouveia e Silva (2015), os alunos da EJA reconhecem que a formação leva a uma melhor colocação no mercado de trabalho e conseqüentemente é o meio pelo qual se adquire renda para melhorar a própria vida e a de seus familiares.

Leitura, escrita e prestar atenção nas aulas também são algumas das respostas obtidas no questionário, como “Estudar é muito mais que só ir a aula, é participar, é ler, prestar atenção na aula e etc.” (educando, 19 anos). Ou seja, são sublinhadas algumas disposições necessárias para o ato de estudar. Já para alguns educandos estudar significa “tudo”.



**GRÁFICO 19: SIGNIFICADOS QUE OS EDUCANDOS ATRIBUEM A "ESTUDAR"**

No contexto desse debate é importante tentar compreender quais considerações os educandos fazem acerca da EJA e da escola. Quanto à opinião dos educandos sobre a EJA, predomina uma visão positiva apesar de alguns estarem insatisfeitos com algo. Analisemos a história de alguns educandos do Colégio João XXIII entrevistados durante a pesquisa.

Muitos educandos exprimiram aprovação com elogios e afirmaram gostar da educação de jovens e adultos. Outros educandos veem como uma oportunidade de recuperar o tempo perdido fora da escola ou ainda como uma possibilidade de voltar e/ou concluir os estudos. Joice, 19 anos, disse na entrevista que a EJA é uma oportunidade para as pessoas concluírem os estudos, pois aquelas que tentam fazer o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) não terminam.

Pra terminar os estudos, porque muita gente que ouço que tá no ENCCEJA, também posso falar do meu namorado, ele não tem a paciência, não consegue focar nos estudos em casa. Sentar e estudar não é a mesma coisa que a gente vir assistir uma aula. A gente, por exemplo, fazia uns resumos, eu comecei estudar várias vezes e parei, porque você pega apostila você vê em casa, em casa você vê televisão, ouve um rádio, mexe em alguma coisa, aí você pega e distrai, você não estuda. Agora, já aqui você tem que vim assistir aula presencial e você estuda. É diferente do... Tipo assim, uma oportunidade boa, se todo mundo realmente conhecer o que que é o EJA, muita gente, por exemplo, não conhecia. Tenho duas amigas que não conhecia, eu que apresentei elas pro EJA.

Fábio, 18 anos, contou na entrevista que a princípio não sabia da existência da EJA e o que era, pois nunca tinha ouvido falar. Um mês depois que tinha entrado na EJA que foi entender que estava cursando outra modalidade de ensino. Mesmo assim, preferiu continuar na modalidade para não atrasar mais seus estudos e a sua vida. Todavia, reconhece limites em relação ao tipo de ensino que é oferecido, pois acredita que o que aprende em sala de aula não é suficiente para garantir, por exemplo, seu acesso ao ensino superior. Por isso, procura

complementar as experiências didáticas vividas no contexto da EJA com outros recursos oferecidos especialmente na internet. Fábio revela em sua fala algo emblemático dessa modalidade: a necessidade histórica de afirmação de sua existência qualificada no quadro institucional das escolas e das políticas educacionais. Ele nos faz questionar o quanto a modalidade é efetivamente percebida como pertencente ao Colégio João XXIII, quando afirma

Eu acho que a escola João XXIII é uma escola... assim, desde que eu cheguei aqui meus pais sempre quiseram me colocar aqui porque até então “ah, um dos melhores colégios de Juiz de Fora, Federal”, só que eu sempre... eu sempre achei que fosse difícil estudar aqui. Eu moro em Juiz de Fora vai fazer três anos e eu sempre achei que eu nunca ia conseguir entrar aqui, entendeu? E quando recebi a notícia que eu entraria eu estava em São Paulo, passando minhas férias em São Paulo e minha mãe me ligou. E assim, eu fiquei muito feliz, muito feliz porque eu pensei “pô, já vai ser uma porta aberta pra faculdade. Já vai ser uma ligação com a UFJF”, eu cheguei aqui muito animado assim, na vontade de estudar, de aprender, de tudo, de sugar tudo que eu posso dessa escola. Só que aí eu descobri que era o EJA, sabe? E aí vem aquela sensação de eu não tô no João XXIII, entendeu? Porque assim, sinceramente, o EJA aqui no João XXIII eu enxergo que não faz parte do João XXIII, o EJA... parece que o projeto EJA só é... só tem o João XXIII como local a ser feito, sabe? Que não faz parte dessa escola, entende? Eu desde que entrei aqui eu me senti muito excluído, muito malvisto pelos demais, sabe? Como se a gente fosse ET, todo mundo EJA fosse ET, ninguém nunca vi ET, sabe? Então assim, eu me sinto excluído de tudo aqui, de tudo, sabe? Me sinto... é mal falado, o EJA é mal falado no João XXIII, é malvisto, sabe? Lógico que tem seus motivos pra ser assim, mas também tem... não vou dizer que eu sou excluído 100% porque muitas das vezes a própria escola, o turno da manhã, o turno da tarde já chamou a gente pra participar de várias coisas, palestras, mostras, muitas das vezes. Mas assim, acho que chama não por obrigação, mas por... por exemplo, acho que foi ano passado ou início do semestre, algumas das turmas espalharam cartazes pelo João XXIII escrito ‘EJA também existe’ então assim, não é só eu que me sinto assim, sabe? Tem muita gente que está aqui pra estudar, está aqui pra aprender, está aqui por algum motivo, que por algum motivo parou de estudar na vida, por algum motivo não teve oportunidade. Ou até por algum motivo parou de estudar ou falta mesmo de juízo e está querendo voltar agora, mas as pessoas estão aqui por um motivo, nem que o motivo seja pegar o diploma e acabou, ficar parado a vida inteira, mas elas têm um motivo, sabe? Também são estudantes, por mais que o modelo de ensino seja diferente, mas todo mundo aqui tem um motivo, todo mundo aqui é humano, sabe? A gente querendo ou não faz parte do João XXIII, sabe? O João XXIII é um colégio ótimo, sabe, projeto, cultura, tudo que tem aqui, sabe? Capoeira, tudo, tudo, tudo. É dança. Eles pensam muito nos alunos que eles têm, sabe? Eu não tenho mesmo o que reclamar do João XXIII, sinceramente não tenho o que reclamar do João XXIII. Mas eu tenho do que reclamar do João XXIII com o EJA, com o EJA, sabe? A relação da escola com a EJA, sabe? Porque professor que... a gente é malvista por professor, por aluno, sabe? E isso me deixa muito chateado. Eu estou concluindo agora o terceiro ano do ensino médio, eu vou... pretendo concluir e sair daqui esse ano, mas o que eu senti... o que sinto aqui e o que eu senti aqui durante esse tempo eu não quero que as pessoas continuem sentindo, sabe? Eu não quero, por exemplo, se eu tenho amigo que está parado hoje de estudar por algum tempo e vem pra EJA, eu não vou querer que ele venha pra sentir tudo isso que eu senti, sabe? Então única coisa mesmo que eu tenho... acho que não é reclamar, mas sim, sentar e discutir, só precisa discutir com diretor, coordenador, quem for da escola pra expor as minhas ideias, eu escuto, eu falo, mas eu sinto que é assim uma relação precária. A gente não é... parece que realmente o EJA não existe. Parece que realmente o EJA não existe. É isso (FÁBIO, 18 anos).

Nair, 53 anos, elogia os professores quanto às aulas e também a atenção com os educandos. Contou que começou a fazer o Centro de Estudos Supletivos (CESU), mas não conseguia fazer a prova porque precisava de um professor para explicar o conteúdo para ela. Nair fala que a EJA é importante por causa dos professores,

É, eu acho que no momento é, sabe? Porque eu comecei a fazer o CESU, que a gente estuda em casa e vai lá só pra fazer prova. Eu não conseguia porque a gente precisa de um professor pra explicar, o presencial. Eu não sei se se depende da cabeça da gente também ou do ensino básico a gente já teve né? Eu penso assim.

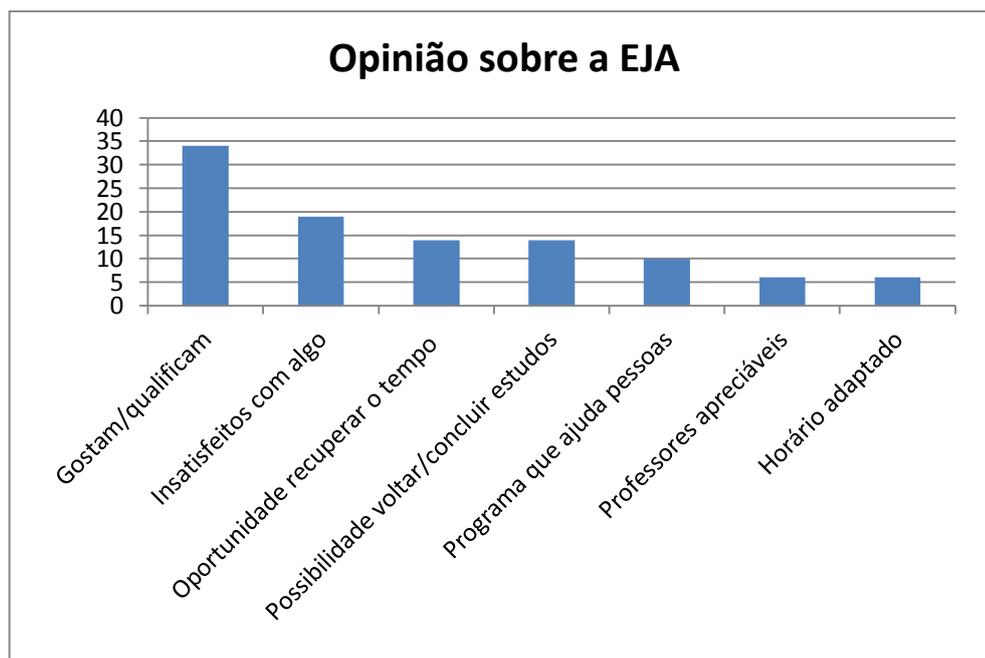
Isso, tem muita coisa que eles explicam, mesmo que uma boa porcentagem a gente não consegue absorver, mas a gente consegue... por exemplo, tem muitas coisas que eu nunca vi, que eu estou vendo aqui, sabe? Eu acho que ver, ouvir, ajuda muito também, né? Os slides, passando a explicação, mesmo que a gente não consegue absorver muito. Acho que é melhor do que estudar, sabe? Estudar em casa e ir lá fazer prova. Muita coisa a gente não entende, não tem quem explicar, aqui pelo menos os professores têm paciência com a gente, na medida do possível, esclarece. Acho que é isso.

Nair também parece um pouco insatisfeita com a EJA no quesito aprendizado,

Os professores passam pra gente um pouco do ensino, mas a gente não consegue priorizar né. Eu diria assim, a gente só vê o artificial das matérias. Até mesmo o professor de biologia, ela fica falando tantos nomes lá, sabe? Que a gente não... que não consegue pegar. Tantos nomes. Acho que talvez não faz parte do nosso dia a dia, aí... só mesmo olhando no papel, essas coisas. Mas assim, aprendendo mesmo, eu acho que não consigo.

Alguns declararam que é um programa que ajuda as pessoas, seja porque não pôde estudar antes, porque não tem tempo para fazer o ensino regular ou por outro motivo não especificado. Ao invés da noção de direito, aparece nas falas dos educandos a noção de ajuda. Ainda assim há um reconhecimento da importância da modalidade. O horário foi explicitado como o meio que lhes possibilita trabalharem. Fábio acha que a vantagem da EJA é o tempo, concluir o que falta e tirar o atraso. Para ele, a EJA apresenta uma organização temporal que o auxilia a organizar o seu horário, a sua rotina, a sua vida e o tempo. Como tem a manhã disponível, pode fazer um curso técnico, trabalhar e outras coisas mais que não poderia ter feito se não tivesse cursando a EJA.

Portanto, através das falas dos educandos percebe-se que a EJA é muito importante para a retomada e continuação dos estudos, trazendo de volta as esperanças e aproveitando o tempo, seja para diminuir o atraso dos processos de escolarização conturbados ou para aproveitar o tempo livre da manhã e da tarde para trabalhar ou realizar outras atividades. Além disso, diferente dos outros meios citados para conseguir a certificação da escolaridade, a EJA possibilita a interação professor/aluno proporcionando um melhor aprendizado, e os professores da EJA do Colégio João XXIII têm como uma de suas qualidades a paciência para explicar a matéria aos educandos.



**GRÁFICO 20: OPINIÃO DOS EDUCANDOS SOBRE A EJA**

Quanto à opinião sobre o Colégio João XXIII a maior parte dos questionários qualifica a escola como muito boa a excelente. Os educandos conceituam bem a instituição onde estudam. Os pontos especificados evocados de forma positiva incluem ensino de qualidade, ótimos professores, boa infraestrutura, boa organização, e investimento no aprendizado. Nas palavras dos educandos: “É boa, gosto muito e dá chance” (educando, 19 anos); “João XXIII foi o melhor colégio que já estudei, até quando estudava em colégios estaduais, não me trouxeram tanta vontade de aprender e querer concluir meu estudo” (educanda, 20 anos); “Acho que ela tem buscado atender o aluno” (educanda, 18 anos); “Lugar de refúgio e educação, melhoria de vida e renovação” (educando, 20 anos); “É uma escola com todo suporte necessário, para o aluno” (educando, 18 anos); “Melhor centro de ensino que já estudei” (educando, 22 anos), “De respeito, conhecimento e nome em relação ao ensino” (educando, 25 anos). Há também algumas opiniões sobre a escola de maneira geral que merecem destaque, como “A minha opinião é que a escola é um grande fruto pra quem quer ser alguém na vida” (educando, 20 anos); “A escola é um lugar muito importante que você aprende coisas que você usa a sua vida inteira” (educando, 22 anos). Pode-se observar que mesmo diante de trajetórias escolares não lineares a escola é tida como um ambiente de relevância e significância na vida dos educandos.

O Colégio João XXIII é uma escola de aplicação que pertence ao sistema federal de ensino. Tais escolas apresentam um quadro docente qualificado do ponto de vista de sua formação inicial e continuada, assim como desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e

extensão, conforme mencionado no regimento interno da escola (REGIMENTO INTERNO, 2013). Ademais, em geral apresentam uma estrutura arquitetônica, física e logística capaz de produzir ambientes efetivos de ensino e aprendizagem de qualidade. Uma das entrevistadas na pesquisa indica perceber essas marcas da cultura escolar do colégio e as diferenciam em relação às outras instituições educativas na qual frequentou.

Na entrevista Joice diz:

Pô, eu que não conhecia eu gostei demais, porque é muita coisa do que a gente tem aqui, por exemplo, eu não tinha nas outras escolas que eu estudei. O ensino também, por mais que seja mais curto, parece que é melhor que as outras escolas onde eu também estudei.

Ah, mais mesmo por causa porque assim, eu gostei mais do ensino daqui do que dos outros colégios. E assim, a questão também dos professores aqui, parece que tem uma paciência, sabe? Que os outros professores, por exemplo, de onde eu estudava não tinha. Daqui, não sei se é pelo fato mesmo dos professores já saber lidar com jovens e adultos, mas as outras escolas não é assim, não tem paciência nenhuma. E aqui todos eles têm paciência.

Aspectos negativos também apareceram em um número menor de questionários e contradizem pontos positivados. Relatam falta de organização, alegam que os educandos da EJA não são tratados da mesma forma que alunos no dito ensino regular e fazem considerações acerca das metodologias empregadas em aulas que deveriam motivar mais o estudo. Considerações também são feitas no que tocam as relações interpessoais, como por exemplo, alunos que não respeitam os professores e a relação da gestão com os educandos. Algumas escritas dos educandos: “A escola é boa, mas passa muito a mão na cabeça de quem não quer nada” (educando, 20 anos); “A escola deveria ter mais didática, pois seus alunos irem desmotivados e deveriam ter algo que os motivasse a estudar, e uma nova didática seria uma boa opção” (educanda, 18 anos); “Eu acho chata, mas como eu disse antes ela nos ajuda no futuro” (educanda, 19 anos); “Boa, porém na EJA não temos a organização e controle do ensino regular” (educando, 17 anos); “Muito boa, mas às vezes fica faltando um pouco de organização” (educanda, 30 anos).

Nair falou que esperava mais da escola,

Ah, eu esperava mais. Eu acho que o aluno não passa porque ele sabe, acho que o aluno é ajudado pra ele passar. Isso é difícil pra gente também, que o EJA é muito pouco tempo, não tem condições da gente aprender bem mesmo, né? É mais um diploma. Mas eu entrei aqui com o objetivo de aprender, sabe? Não ter pressa e não ter o diploma. A minha ideia era essa. Mas eu vi que não é e que não adianta. Eu sei que tinha pra ser muito melhor o ensino aqui, mas pra mim acho que está bom, bons professores.

Percebe-se na maioria das falas dos educandos que o colégio tem ótimos espaço, ensino, professores e projetos. Porém, é contestado o quanto a EJA ocupa esse espaço de excelência se comparado ao ensino dito regular. Isso gera uma divergência de opinião sobre a

EJA, de um lado estão aqueles que querem a certificação de conclusão de forma rápida por questões de trabalho ou mesmo por não ter muito tempo. De outro estão os que querem aprender sem pressa de obter o diploma ou ainda aqueles que pretendem se apropriar de todo o conteúdo necessário para passar nos processos seletivos de acesso ao ensino superior.



**GRÁFICO 21: OPINIÃO DOS EDUCANDOS SOBRE A ESCOLA**

Como desdobramento da discussão sobre a opinião da escola, procurou-se no estudo entender em que medida essa instituição atende as expectativas discentes. Essa o faz principalmente quanto ao conhecimento, o aprendizado e a formação para fazer cursos e concursos posteriormente. Isto é, a presença na escola está associada à expectativa de dar continuidade ao estudo e a dimensões do trabalho. Nas palavras dos educandos, “A melhoria de conhecimento” (educando, 19 anos); “Reflexão, abrangendo na leitura e raciocínio na matemática” (educanda, 53 anos); “Tudo que é preciso para se formar” (educando, 18 anos); “Formar” (educanda, 20 anos); “Eles meio que dão matérias do ENEM” (educando, 19 anos); “Conquistar meu diploma e fazer faculdade” (educando, 20 anos); “A escola vai me ajudar a fazer algum concurso etc.” (educanda, 19 anos); “Aprendizado completo” (educando, 20 anos); “Expectativa de um bom aprendizado” (educando, 28 anos); “Aqui como é diferente, nos traz curiosidade” (educanda, 18 anos); “Me ensinando coisas que eu não sei e que são essenciais” (educanda, 19 anos); “Atende as necessidade básicas e concretas, necessárias para adquirir um certo nível de conhecimento e inteligência” (educando, 17 anos). Uma educanda escreve: “Atende a me levar além no que eu quero nos meus sonhos, objetivos, nas minhas atividades” (educanda, 19 anos). Outro relata: “As pessoas são muito atenciosas e sempre querem ajudar a gente” (educando, 18 anos).

Em um número expressivo de questionários os educandos indicam que a escola atende todas as suas expectativas, mas nenhum tipo de especificação é dada. Três hipóteses são propostas para explicar esse tipo de resposta encontrada. A primeira sugere que os educandos apresentam dificuldade de formular em termos da escrita elaborada quais expectativas são atendidas pela escola. Nesse sentido, a pesquisa esbarra em alguns limites impostos pelo uso do instrumento metodológico questionário. A segunda supõe que na acepção dos educandos a escola ainda apresenta muita dificuldade de ir ao encontro de suas expectativas, mas não se sentem autorizados a explicitar livremente sua opinião. Isso significa que é necessário elaborar interpretações acerca dos sentidos produzidos pelos educandos em seus silêncios, nas lacunas e nas contradições de seus discursos. Quando o educando afirma que todas as suas expectativas são atendidas pela escola sem detalhar nenhuma, quais sentidos foram calados? Além disso, deve-se ponderar que suas vivências no âmbito dos sistemas educacionais podem ter sedimentado posições que tendem a naturalizar os processos de precarização que atingem tanto a profissão docente, como também a infraestrutura e organização da escola. Ou seja, deve-se considerar que os educandos se conformam com o que observam na escola e poucos associam problemas ou insatisfações, já que estão acostumados a entender a escola da maneira como a enxergam: com carteiras, quadro, professores, materiais, aulas, etc.

Foram citados como quesitos atendidos o ensino de qualidade e os professores qualificados. Os educandos declararam que a escola tem uma boa infraestrutura e um educando relatou como positivo o fato de haver Centro de Ciências e laboratório na escola. Alguns alegaram que a escola respeita os seus direitos e fornece suporte aos alunos. Um educando anota “O suporte ao aluno” (educando, 18 anos). Outro educando diz: “Atende muito bem, ajudando com horários e etc...” (educando, 22 anos). Uma educanda escreve: “Com bons professores, com um bom ambiente escolar e com um ensino ótimo” (educanda, 18 anos).

Outras questões favoráveis foram relatadas apenas uma vez, como a organização da escola e o crescimento e desenvolvimento na vida dos educandos que ela proporciona. Como na escrita: “Crescimento, desenvolvimento na vida, progredir é sempre bom” (educando, 25 anos). Apareceram críticas com relação ao rigor excessivo da escola, como também reprovações de alguns pontos como a falta de diretoria voltada para os alunos e a pouca organização da escola. Segundo o trabalho de Gouveia e Silva (2015), para a maioria dos alunos as expectativas estão relacionadas ao ganho profissional, estando associado a uma ascensão imediata quando os alunos expõem o interesse de fazer cursos profissionalizantes e a uma ascensão a longo prazo em que demonstram interesse em dar continuidade aos estudos.



**GRÁFICO 22: EXPECTATIVAS DOS EDUCANDOS ATENDIDAS QUANTO À ESCOLA**

Reiterando, é possível perceber por meio dos questionários e entrevistas que os educandos da EJA do Colégio João XXIII retornam à escola na expectativa de conseguirem uma vida mais confortável e satisfatória após completarem a educação básica. Dessa maneira, os educandos optam pela EJA por ter a possibilidade de recuperar o tempo perdido em função de seus percursos escolares truncados e obter de forma mais rápida a certificação escolar para buscar melhores oportunidades no mundo do trabalho ou dar continuidade nos estudos em outros níveis de formação a fim de ascender social e profissionalmente.

Os educandos também apontaram a qualidade da escola como um fator motivacional para estudar na EJA, uma vez que o colégio possui espaço, ensino, professores e projetos excelentes. Apesar da escolha da EJA não passar por questões que se referem ao conhecimento, para os educandos estudar está associado à oportunidade de obter conhecimento e/ou aprender sobre diferentes assuntos. Nesse sentido, a escola atende suas expectativas principalmente com relação ao conhecimento, o aprendizado e a formação para fazer cursos e concursos posteriormente.

Portanto, a EJA é muito importante para a retomada e continuação dos estudos, visto que diminui o atraso dos processos de escolarização conturbados e permite aos educandos aproveitarem o tempo diurno para trabalhar ou realizar outras atividades.

#### **Capítulo 4 – Concepções dos educandos da EJA acerca da disciplina escolar Biologia**

Até o momento a discussão proposta centrou-se em aspectos educacionais mais gerais que tocam a relação do educando com a escola e a Educação de Jovens e Adultos. Foi discutido sobre o aspecto sociocultural e econômico concernente aos educandos da EJA do colégio João XXIII, assim como suas trajetórias escolares e suas opiniões acerca da EJA e da escola. Este capítulo dedica-se especificamente à questão central da investigação proposta: quais sentidos os educandos da EJA dão ao ensino de Biologia? Essa questão específica se desdobra nos seguintes questionamentos: Quais são as finalidades educativas e sociais atribuídas pelos educandos ao ensino de Biologia na EJA? Quais conhecimentos escolares em Biologia os educandos da EJA consideram importantes para a sua formação e vida? Quais sentidos os educandos da EJA encontram na disciplina escolar Biologia? Quais anseios e expectativas os educandos da EJA apresentam em relação ao ensino de Biologia? Para tal realizou-se uma análise cruzada entre os questionários e as entrevistas.

Na discussão que se segue é apresentada uma análise qualitativa das respostas produzidas pelos educandos sobre as questões acerca da disciplina Biologia na EJA. Alguns dos questionamentos são: O que é Biologia para o educando da EJA? Na opinião dele, por que a Biologia é ensinada? Qual a opinião do educando sobre as aulas de Biologia? No que as aulas de biologia atendem suas expectativas como estudante? O que ele mais gosta nas aulas de biologia? O que ele menos gosta nas aulas de biologia? O que ele mudaria nas aulas de Biologia? Quais relações existem entre as aulas de Biologia e a vida dos educandos? Em quais aspectos a Biologia é importante para sua formação e vida? Essas e outras questões serão discutidas posteriormente.

O primeiro aspecto a ser considerado na análise diz respeito ao entendimento dos educandos do Colégio João XXIII sobre o que é Biologia e sua opinião acerca dessa área de conhecimento. Nesse movimento, procurou-se entender os sentidos produzidos pelos educandos.

Joice, de 19 anos, gosta de estudar Biologia e para ela essa disciplina trata sobre fatores abióticos, da fauna e da flora. Ela disse: “Pra mim, é o estudo de tudo que é da Terra, animais, planta”. Para Nair, de 53 anos, a Biologia estuda a flora, os seres vivos, elementos de patologia e fatores abióticos. Ela comentou: “Biologia é o estudo das plantas, dos seres, das doenças, de tudo. Acho que biologia é vida, né? Água, tudo, energia, tudo”. Já Fábio, de 18 anos, disse que Biologia é um autoconhecimento, é aprender sobre os seres humanos, sobre a fauna, a flora e o meio ambiente em que vive. Ele explicou:

De modo geral, é o estudo da vida. Estudo realmente da vida porque biologia pra mim na escola é um autoconhecimento, uma abrangência de conhecimento dos seres humanos, de tudo a sua volta, de modo geral mesmo. (...) fundamental I a gente começa a aprender corpo humano, animais, alguns animais, essas coisas básicas, que a planta faz fotossíntese, coisas que a gente não esquece, é o tipo de matéria, tipo de assunto que a gente não esquece. (...) Não por ser uma das matérias que eu mais me identifico, que eu mais gosto de estudar, mas é algo que assim, o que a gente aprende na biologia a gente coloca em prática na vida, não tem jeito. Depois vem aquela questão do sistema de corpo humano, como funciona. (...) Então biologia pra mim acho que é um autoconhecimento. O conhecimento de tudo que está à sua volta. Acho que a importância da biologia, pra mim pelo menos, é nos conhecer, conhecer o que está ao nosso redor, acho que ela é importante pra isso, é realmente um estudo da vida, de um modo geral (FÁBIO, 18 anos).

É possível perceber nas falas dos educandos a dimensão da vida que essa área de conhecimento irá se ocupar. Objetos investigados por essa ciência são evocados pelos educandos entrevistados, especialmente aqueles que se relacionam diretamente ao seu cotidiano, como as plantas, animais, corpo humano e doenças. Cancellara (2017), no trabalho “O conhecimento em Biologia na Educação de Jovens e Adultos: aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica”, também encontrou entre os temas mais citados pelos sujeitos da sua pesquisa as temáticas doenças, corpo humano e seres vivos. No questionário, Nair que já trabalhou em serviços gerais, bem como de costureira e doméstica, destaca o que mais gosta nas aulas de biologia: "a importância de conhecer nosso corpo e suas necessidades para sobreviver, como água potável, alimentos orgânicos". Para Nair, que trabalha desde os 14 anos e isso significou ter que parar de estudar por três vezes, os aspectos mais positivos das aulas de Biologia estão associados à questão do conhecimento.

Em suma, nas concepções discentes a Biologia é uma disciplina escolar que trata sobre zoologia, botânica, fisiologia humana, elementos de anatomia humana, elementos de ecologia (fatores abióticos) e elementos de patologia. Os educandos não mencionam biologia molecular, genética e ecologia no que se refere às interações dos seres vivos. Fábio, entretanto, apresenta uma visão ampliada da Biologia ao destacar a importância dos seus conhecimentos no processo de conhecimento de si e do mundo. É capaz de relacionar os conteúdos com o movimento de conhecer. Será que sua identificação com a Biologia é fundamental para a construção desse tipo de relação? Como práticas curriculares na EJA podem operar no sentido de proporcionar esse tipo de significação?

Ademais, a análise cruzada das entrevistas e dos questionários indica que nenhum educando da EJA explicitamente nomeia a Biologia como uma ciência. Isso significa que há uma lacuna em termos de uma discussão epistemológica no território curricular da Biologia entre os educandos do Colégio João XXIII? Os educandos entendem que a Biologia é uma

ciência? Entendem o que significa “ciência”? Questionamentos que ficam em aberto no âmbito da investigação e que merecem investidas futuras.

Nesse contexto, é preciso compreender porque os educandos consideram importante estudar Biologia. Nos questionários aparecem expressões como “Acho bastante necessário, pois traz um conteúdo essencial para a vida” (educanda, 18 anos); “Essencial pro nosso aprendizado e para nosso entendimento de vida” (educando, 20 anos). Os entrevistados comentaram que a Biologia está no cotidiano. Na opinião de Joice a Biologia é importante de ser estudada porque os assuntos dessa disciplina estão presentes na vida das pessoas. Ela disse:

Ah, um exemplo muito grande, por exemplo, é os vírus e bactérias que a gente estuda na biologia e tá muito presente nas nossas vidas. Também doenças, os animais, por exemplo, tá muito presente, muita coisa da biologia tá presente. Acho que a maioria mesmo das coisas de biologia tá presente (JOICE, 19 anos).

Nair acha que a Biologia é ensinada para esclarecer as pessoas, “Acho que pra gente esclarecer a gente, né?”. Disse que esclarece sobre tudo e que aprendeu mais sobre as bactérias e vírus como também aprendeu sobre assuntos diferenciados.

Ah, sobre tudo. É igual agora, pediu um trabalho sobre vírus. Vírus tem em tudo quanto é lugar, bactérias. Eu não tinha essa noção das coisas. Apesar de eu saber que tem muitas doenças que são transmitidas por vírus, mas aqui a gente aprofunda, né? A gente vê coisas, né? Bichos, plantas, coisas que eu pensava que era planta, é bicho, é animal (risos) (NAIR, 53 anos).

Ainda que a Biologia esteja estreitamente relacionada à vida cotidiana dos educandos, segundo suas visões, essa pode operar no sentido de ampliar o entendimento de mundo. É o que deixa entender o registro de Nair, potente em questionar visões tão preconceituosas acerca do educando da EJA, que se esforçam em retornar e/ou permanecer na escola apenas com o desejo de obtenção do diploma. Nessa linha Arroyo (2011) assevera:

Como são brutais os prejulgamentos da sociedade, da mídia e dos gestores contra as escolas públicas e contra seus profissionais, e como esses prejulgamentos reproduzem seus preconceitos contra os coletivos de origem! Como o sistema escolar e suas políticas oferecem combustível para manter aceso o fogo de tantos preconceitos históricos! (ARROYO, 2011, p. 57).

Fábio também irá sublinhar essa dimensão formativa e reflexiva dos conhecimentos. Acha que é importante estudar Biologia para as pessoas se autoconhecerem. Ele disse:

Eu acho que por isso, eu não sei se a escola em si tem esse mesmo pensamento, mas eu acredito que assim como a escola quer passar aquele conhecimento da geografia pro local onde você mora, das coisas que acontecem, o porquê que acontecem no mundo como sociologia e história, eu acho que a biologia, na minha visão, ao meu ver, ela é repassada, ela é estudada, aplicada na escola pra um autoconhecimento. Pra gente poder saber o que acontece com a gente, sabe? Saber o que acontece com as coisas à nossa volta. Porque é muito ruim quando a gente tem tudo entre a gente, tem tudo ao nosso redor, mas a gente não sabe nem como funciona, como é produzido o ar que a gente respira, entende? É ruim, né?

Fica chato. Então eu acho que a biologia assim, começa no básico e vai em itens avançados pra um conhecimento mesmo básico da vida, sabe? Conhecimento necessário. Acho que a biologia é uma necessidade (FÁBIO, 18 anos).

No que se refere às aulas de Biologia, percebe-se que há o predomínio de um discurso com uma visão bem positiva a partir do uso nas entrevistas e nos questionários de expressões como: ótima, muito boa, boa, legal, interessante, essencial, gosta muito, adora. Todavia, essas são expressões que geralmente os educandos não dedicam esforços para definir seus sentidos. Em algumas falas percebe-se que a qualidade positiva da disciplina está associada à qualidade do planejamento e explicação das aulas. Aspectos que tocam a seleção de conteúdos e as metodologias desenvolvidas no contexto da disciplina também são evocados, como vemos nos turnos de fala retirados dos questionários abaixo.

Em relação aos conteúdos, dizem os educandos: “Gosto muito, é bom conhecer os biomas do nosso dia-a-dia” (educando, 20 anos); “Biologia é uma matéria muito interessante, que você aprende muito sobre o seu próprio corpo” (educando, 22 anos); “Minha opinião é que é bom a aula de biologia, a gente sempre tem a oportunidade de aprender mais sobre nossos seres” (educanda, 18 anos).

Já no que toca questões metodológicas e didáticas, destacam: “Ótimas aulas, interativas e nem um pouco exaustivas” (educando, 19 anos); “Curto muito, aula interativa” (educando, 22 anos); “Muito boa, professora ajuda bastante, é excelente” (educando, 18 anos); “São aulas bem planejadas e bem apresentadas” (educando, 18 anos).

Nessa mesma direção apontam as entrevistas realizadas com os três sujeitos da pesquisa. Na entrevista Joice disse:

Ah, as aulas, assim, eu particularmente, eu gosto. Acho que a parte que eu mais gosto é de animais e plantas, é o que mais chama atenção. Tirando isso assim, eu gosto, mas a parte que mais me chama atenção são essas duas. Pra mim estudar as outras coisas também, vale bastante a pena. Igual, sobre bactérias eu não sabia muita coisa, hoje em dia eu já sei.

Além de destacar os conteúdos que a interessam no âmbito da Biologia, Joice também elogia a qualidade das aulas da atual professora e dos demais educadores de ciências e Biologia no que toca sua didática de ensino. Para a educanda, a questão da explicação é algo central na aula, assim como para o outro entrevistado, Fábio. Ele disse que as aulas de biologia são boas. Tem aula de dinâmica e de slide, além de ser uma aula bem explicada e bem montada. Segundo ele é possível compreender e sair satisfeito da aula de Biologia.

Apontar a boa explicação do conteúdo é uma posição comum entre grande parte dos sujeitos da pesquisa. Isso nos faz questionar o que na opinião dos educandos da EJA qualifica uma boa explicação. O uso de recursos didáticos diversificados? Relacionar os conteúdos da

Biologia com seus saberes e experiências de vida? Alguma característica específica do educador, como a paciência, a clareza na apresentação do conteúdo, o respeito com o aluno? Esse é um tipo de reflexão que as falas produzidas no contexto da pesquisa não aprofundam. Ou seja, a Biologia geralmente é considerada “boa” pela maior parte dos educandos, mas os termos que qualificam essa característica da disciplina não são explorados. Precisamos nos perguntar, então, o que significa ser “boa”?

Sugere-se que algumas considerações podem nos ajudar a entender o porquê em geral a disciplina Biologia escolar é qualificada como boa pelos educandos. A primeira vai levar em conta experiências pretéritas dos educandos em outras escolas, talvez marcadas pela ausência recorrente de aulas, de professores de determinadas matérias e/ou de uma infraestrutura que efetivamente favoreça o aprendizado. O Colégio João XXIII se distingue totalmente desse tipo de realidade. Só isso talvez já garanta na compreensão dos educandos da EJA da escola o caráter de qualidade que se estende inclusive para a Biologia escolar. A segunda reflexão aponta para o ineditismo que significa para o educando da EJA, em seus percursos não lineares na escola, serem questionados sobre sua opinião acerca de uma disciplina escolar específica. Será que os educandos se sentem realmente autorizados a falar tudo o que pensam e/ou já formularem de forma sistematizada suas opiniões a respeito desse tipo de questionamento? O que nos leva à terceira consideração: o limite imposto pelos instrumentos metodológicos do questionário e entrevista.

Na ilusão de transparência da linguagem, talvez os educandos não se ocupem em esclarecer como qualificam o termo “boa”. Parece-lhes clara a expressão. Seriam necessários turnos mais ampliados de diálogo que os instigassem a dissertar mais sobre suas significações. Ademais, no contexto de produção de suas falas, os sujeitos da pesquisa apresentam concepções acerca do que o pesquisado espera escutar. Ou seja, o que uma pesquisadora que estudou Biologia, que dentro da escola questiona o que eles acham dessa disciplina gostaria de obter como resposta? Uma provocação que nos parece relevante e que, portanto, revela a importância de operar uma interpretação atenta aos silêncios, lacunas e contradições presentes nos discursos produzidos.

Nesse sentido, é preciso por em relevo, ainda que sejam as vozes dissonantes e em menor número, aqueles que criticam a disciplina Biologia. Esses declaram que as aulas são maçantes e complicadas e há outros dizem que não gostam, como no trecho retirado de um questionário: “Um pouco chatas. Deveria ser mais interessante” (educanda, 40 anos). Na entrevista, Nair disse que nas aulas de Biologia geralmente os recursos utilizados são apostila,

vídeo e explicação. Ela parece criticar o excesso de conteúdo e seu afastamento em relação aos saberes que os educandos trazem para a sala de aula. Diz Nair:

Ah, é meio difícil falar assim porque ela dá apostila pra gente, ela passa o vídeo, né? Ela vai explicando, fica todo mundo quieto, e parece que ninguém entende as coisas, né? Muita coisa que se fala parece que a gente não consegue captar porque é muita coisa diferente, né? Palavra diferente (NAIR, 53 anos).

A fala de Nair situa o conflito no qual os professores da EJA operam ao construir seus currículos nessa modalidade. Versões conteudistas de currículo disputam hegemonia no esforço de alguns educadores de produzir aulas que atendam aos interesses e realidade de vida dos educandos, conforme nos diz Arroyo no trecho abaixo:

Os currículos, o que ensinar, têm marcado nossas identidades profissionais como referente único. Os cursos de licenciatura formam o professor que as escolas exigem: o tempo completo, a vida completa. O termo aulista é a síntese: passar matéria, a tempo completo, sem outras atividades que nos desvirtuem dessa função nos tempos de aula. Uma exigência totalitária dirigida aos professores, que vinha de uma concepção conteudista do currículo. O resultado tem sido conflitivo: atender ou renunciar a atender os alunos, seus problemas, suas inseguranças, seus processos tensos de formação moral, cultural, identitária? Renunciar a atendê-los até em seus percursos tensos de aprendizagem? (ARROYO, 2011, pp. 25-26)

Os participantes da entrevista comentaram que o material utilizado em sala de aula de Biologia é principalmente apostila, diferente das demais disciplinas escolares. Fábio disse que são materiais interessantes, guarda todos de todos os períodos e que as apostilas possibilitam obter um conhecimento muito bom. Assim como Joice, que considera esse material muito útil, pois segundo ela os professores não perdem tempo passando matéria no quadro e os alunos não perdem tempo copiando, além de ser adequado para acompanhar a aula e também para ler em casa.

Então, aqui no João XXIII pra EJA não tem livro didático. Difícilmente tem apostila, é mais folha que o professor traz, xerox de livros didáticos (...). Eu já peguei livro na biblioteca pra poder estudar, livro de terceiro ano próprio do EJA, que tem na biblioteca vários livros próprios do EJA, mas não são passados pra gente, eu não sei se é porque o professor não segue os livros, eu não sei se é porque eles têm uma preferência por livros diferentes, eu não sei, mas a gente não tem material didático aqui. Mas nas aulas de biologia a gente tem apostila (...). Na aula de biologia realmente tem esse material que elas trazem que é apostila (FÁBIO, 18 anos).

Já Nair parece não considerar as apostilas muito úteis, disse:

A gente só lê mesmo as apostilas quando vai fazer trabalho, essas coisas, que na maior parte das vezes a gente põe na mochila e deixamos guardado (risos). Que a gente vê os vídeos, né? Ela explica o que tem na apostila pelo vídeo, a gente não abre, a gente olha só imagem, né?

Como já se sabe os educandos da EJA em geral tem a expectativa de adquirir o diploma que não conseguiram pela via do ensino dito regular e a maioria gosta das aulas de

Biologia e considera necessário aprender os conteúdos dessa disciplina. Então quais seriam suas expectativas em relação à disciplina Biologia? Na opinião dos educandos essas expectativas são atendidas? É possível notar na análise que as expectativas deles referente às aulas de Biologia estão mais relacionadas ao gosto pessoal deles com o conteúdo da matéria aprendida.

Desse modo, a expectativa é atendida à medida que aprendem algo novo ou de seu interesse. Cada educando cita o assunto/contéudo que está conhecendo ou que mais gosta de aprender, os assuntos que apareceram relacionam-se às suas vivências e questões que tocam sua vida cotidiana, agrupadas em três grandes áreas: (i) seres vivos; (ii) meio ambiente e (iii) ser humano e saúde. São marcadores utilizados pelos educandos os termos natureza, seres vivos, animais, plantas, bactéria, ser humano, corpo humano e suas funções, alimentação, doenças e prevenção, água, terra, mundo. Algumas escritas produzidas nos questionários que apontam nessa direção são: “Aprender mais sobre os seres” (educando, 19 anos); “Atende todas minhas dúvidas que eu tinha sobre os seres vivos e humano” (educando, 26 anos); “Atende minhas curiosidades sobre animais, plantas, água, em geral sobre a natureza” (educanda, 19 anos); “Conhecer sobre as doenças, próprio corpo, os animais e plantas” (educando, 20 anos); “Atendem muitas expectativas para mim, sobre as plantas, os animais, o mundo” (educanda, 19 anos); “Aprender sobre plantas, animais, o ser humano” (educanda, 20 anos); “Ajuda muito para mim entender mais sobre o nosso corpo” (educando, 22 anos); “Saber mais sobre nosso corpo” (educanda, 18 anos); “Bom, ela nos ensina tudo sobre a natureza, nós humanos, a terra e eu sentia necessidade de conhecer mais sobre esse assuntos” (educanda, 20 anos); “Acho que vai me facilitar muito, vai me ensinar sobre a natureza” (educanda, 19 anos); “Atende minhas curiosidades sobre animais, plantas, água, em geral sobre a natureza” (educanda, 19 anos); “Me dá conhecimento do que é bom e ruim para o ser vivo” (educando, jovem); “Ir acampar e não comer veneno” (educando, 22 anos); “Trazendo conhecimento de coisas que ainda não conhecia e sobre doenças” (educanda, 47 anos); “O ensino sobre doenças e como preveni-las” (educando, 18 anos); “Ter uma noção melhor sobre meu corpo e as refeições” (educando, 18 anos); “No sentido de saber mais sobre o corpo humano e suas funções” (educanda, 18 anos).

Os educandos comumente disseram que a expectativa é atendida por aprender sobre algo, como pode ser visto nas escritas seguintes: “Em coisas novas, aprendizado” (educanda, 18 anos); “Ter mais conhecimento” (educando, 19 anos); “De estar sempre aprendendo” (educando, 18 anos); “Na agregação de conhecimentos sobre a matéria” (educando, 19 anos); “Aprendemos mais sobre vários aspectos que desconhecemos no mundo e em nós mesmos”

(educanda, 26 anos); “Atendem a minha necessidade de adquirir novos conhecimentos e de manter a minha vontade de aprender” (educando, 17 anos). Nessas respostas e em outras dos educandos aparecem conhecimento e aprendizado como fatores atendidos nas aulas.

Também citam as aulas e o conteúdo como bons: “São aulas bem explicadas” (educanda, 20 anos); “Em todos os aspectos, pois tem bastante conteúdo” (educando, 22 anos); “A matéria que é dada” (educanda, 21 anos); “O conteúdo” (educando, 18 anos). Alguns consideram que as aulas de Biologia contribuem para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, “Cara, eu penso em fazer o ENEM ou a prova do Bombeiro, a matéria de Biologia ajudará muito com os dois” (educando, 20 anos); “Contribui para provas do ENEM” (educanda, adulta).

Assim foi possível perceber nas escritas e falas dos educandos que suas expectativas estão associadas à aprendizagem de conteúdos específicos da área, ampliação de visão de mundo e de si, a possibilidade de acesso ao ensino técnico e/ou superior, atender a exigências do mundo do trabalho, e estar constantemente aprendendo. Este último não tem relação com o conteúdo específico de biologia.

No âmbito da teoria crítica do currículo e de autores como Miguel Arroyo (2011, 2017), associações entre currículo, direitos, justiça social, pensamento crítico, emancipação e compreensão crítica das ciências, por exemplo, é algo a ser perseguido pela escola. É sobre isso que diz Arroyo:

Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessário, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justo e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumindo não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes. (ARROYO, 2011, p. 38-39)

Esses não são termos que aparecem explicitamente nos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Como se podem entender essas ausências? Arroyo faz uma leitura bastante provocativa desse debate:

Há um dado da maior relevância que merece nossa atenção. O movimento docente ao longo das últimas três décadas tem associado sua valorização à revalorização da escola pública. Uma das bandeiras tem sido afirmar a educação como direito de todo cidadão, educação para a cidadania. Nessa defesa o movimento docente tocava em um dos pontos fracos de nossa tradição republicana e democrática.

A escola pública em nossa tradição política não foi pensada como a matriz conformadora da República, nem da nação, nem do poder, nem sequer conformadora da cultura nacional. Nem o professor público foi reconhecido como o conformador da cidadania e dos membros da nação. Porque os coletivos populares segregados não foram reconhecidos como cidadãos, membros natos da nação, mas como subcidadãos.

A escola popular ainda é vista como escola subcidadã. As tentativas de reconhecê-la matriz da cidadania têm fracassado desde o positivismo republicano. Inclusive depois de nosso progressismo cívico, que defendia nas praças “educação para a cidadania”.

Reconheçamos que o próprio progressismo cívico – pedagógico que proclamava a educação como direito de todo cidadão partia de uma visão do povo em uma condição de subcidadania ou de cidadania condicionada à educação. A proclamação – “educação para a cidadania” – pressupunha que os coletivos populares somente mereceriam o reconhecimento como cidadãos plenos se saíssem da ignorância, do misticismo e tradicionalismo e da consciência falsa, acrítica em que historicamente os supúnhamos atolados.

É essa a infância e adolescência e são esses os jovens e adultos populares vistos como subcidadãos que acodem às escolas públicas e com os quais trabalham os mestres das escolas públicas. Enquanto não superarmos essa condição de subcidadania, de cidadania condicionada em que continuamos inferiorizando os setores populares, a escola pública continuará sendo tratada como um espaço de subcidadania e seus profissionais continuarão classificados na mesma condição de subprofissionais. (ARROYO, 2011, p. 75).

Conclui-se, por conseguinte que, conforme afirma o mesmo autor em outra produção, a Educação de Jovens e Adultos não deve assumir como finalidade “suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam”. (2006, p.21)

Outro grupo de respostas obtido na pesquisa disse que suas expectativas em relação à disciplina escolar Biologia são atendidas em tudo, porém não explicaram os sentidos associados a essa expressão. Talvez os educandos não tenham refletido especificamente sobre a disciplina Biologia, uma vez que estão na EJA para obter mais conhecimento, como muitos mencionaram, e se estão aprendendo conseqüentemente suas expectativas são atendidas em tudo.

Apenas um educando criticou as bagunças nas aulas e disse que é principalmente por essa razão que não é atendido em suas expectativas: “Não atendem, devido as bagunças principalmente” (educando, 17 anos). Uma educanda de 40 anos afirma que as aulas não a atende em “nada”, o que leva a questionar se os conteúdos abordados em Biologia na EJA contribuem de fato na formação desses educandos.

Nesse sentido, para entender melhor como a disciplina Biologia auxilia na formação dos educandos da EJA, foi questionado sobre o que eles mais gostam nas aulas de Biologia. O conteúdo foi o mais citado pelos educandos e a didática das aulas a segunda mais mencionada. O elenco de conteúdos indicados foi diverso e pode ser visto no gráfico 23 mais adiante. Os temas mais citados relacionam-se a zoologia, botânica, fisiologia humana e fatores abióticos. Também aparecem biologia celular e embriologia, diferente das falas dos entrevistados ao explicarem o que é Biologia, no qual esses dois assuntos não aparecem. Talvez ao se pensar em Biologia a primeira ideia que os educandos têm seja de assuntos

correlacionados à zoologia, botânica, meio ambiente e fisiologia humana, uma vez que são temas do cotidiano e também mais abordados pela mídia. Por outro lado, os conteúdos menos conhecidos em Biologia como citologia, por exemplo, são citados pelos educandos como os mais interessantes de se aprender e de estudar quando no processo de aprendizagem esse conhecimento faz sentido para eles.

Isso pode ser observado nas seguintes escritas: “As células, pois é incrível ver como elas funcionam” (educando, 19 anos); “Estudo de célula. Gosto de obter conhecimento nesta área” (educando, jovem); “Células, porque aprendemos como nosso corpo só é o que é porque temos minúsculas células” (educanda, 26 anos); “As aulas relacionadas a citologia e corpo humano. Porque eu sempre tive contato com a área da saúde, então tenho um grande interesse por esse lado” (educando, 17 anos); “Sobre o desenvolvimento do corpo dos bebês” (educanda, 18 anos).

Dentre os assuntos que os educandos escreveram também estão: “Conhecer a fauna” (educando, 22 anos); “Quando fala dos animais, porque eu gosto de aprender mais sobre os animais” (educando, 21 anos); “Estudar sobre os animais e a vida dos seres, acho bem interessante” (educanda, 30 anos); “As bactérias, os seres vivos. A não sei justificar” (educanda, 19 anos); “Estudo de espécies” (educando, 18 anos); “A parte dos animais, plantas” (educando, 18 anos); “Gosto exatamente da maioria, gosto o que fala das águas e planta” (educanda, 19 anos); “Poxa não sei, tipo acho que a parte das plantas” (educando, 19 anos); “Gosto das aulas serem quase a maioria em slides, e a Biologia nos ensina muito sobre os animais, os homens e as plantas” (educanda, 27 anos); “Aprender um pouco mais sobre a natureza em geral” (educanda, 20 anos); “Gosto de estudar sobre ações da natureza, entender a terra e como ela parece ter um sistema” (educando, 20 anos); “Estudo da natureza, pois ela está muito desgastada” (educanda, 66 anos); “Tudo, porque ensina diversas coisas e que irei precisar na Med. Vet.” (educando, 18 anos).

Na entrevista Joice, 19 anos, disse que nas aulas de Biologia se interessa pelos animais porque gosta de veterinária, apesar disso ela considera que a melhor aula foi sobre plantas, pois ela conheceu e entendeu sobre diversas plantas e atualmente quando vê alguma planta lembra-se do que aprendeu.

Vale ressaltar que entre os conteúdos que citaram gostar mais estão corpo humano e assuntos ligados ao cotidiano. De acordo com Silva e Silva (2009), é reconhecida a importância de utilizar elementos do cotidiano dos educandos para facilitar a aprendizagem dos conteúdos de Biologia. Isso é ainda mais importante na EJA para despertar o interesse dos educandos, uma vez que eles possuem uma maior experiência de vida. Alguns exemplos de

conteúdos citados pelos educandos foram: “O corpo humano, acho interessante saber sobre nosso corpo e como funciona” (educando, 31 anos); “Aprender sobre o corpo humano” (educando, 22 anos); “Aprender sobre nosso corpo, como funciona” (educanda, 18 anos); “Corpo humano e relacionados, pois é ótimo se conhecer melhor” (educanda, 19 anos); “Corpo humano” (educanda, 18 anos); “Gosto mais de aprender sobre nossos próprios corpos humanos” (educando, 18 anos); “Gosto de saber sobre as células e de como funciona o corpo humano” (educanda, 18 anos); “As partes do corpo, pra tirar nossas dúvidas” (educando, 18 anos); “Aulas teóricas. Saber sobre a vida e nosso corpo” (educanda, 20 anos); “A importância de conhecer nosso corpo e suas necessidades para sobreviver como água potável, alimentos orgânicos” (educanda, 53 anos); “De sempre aprender algo novo que está no nosso cotidiano” (educando, 18 anos); “Aprender coisas novas sobre a matéria, pois mexe muito com nosso dia-a-dia” (educando, 17 anos).

O Fábio falou na entrevista que gosta mais da parte voltada para o ser humano e achou interessante uma aula sobre doenças, na qual a professora mostrou vídeos e imagens sobre trombose, endoscopia, colonoscopia e outros.

Eu acho que mais a parte voltada pra humana mesmo, células, corpo humano, animais eu gosto... engloba tudo, na biologia eu gosto de tudo, mas acho que essa parte de citologia, de corpo humano, é o que mais me interessa. Não sei se é porque está voltado... está mais próximo da área da saúde que é o que eu me identifico, mas é uma parte que eu gosto muito de estudar, que eu acho interessante.

Passou assim, muita coisa interessante mesmo, parecia que eu estava tendo aula de medicina. Parece que o que eu vejo no técnico de enfermagem eu vi nessa aula, sabe? E foi uma aula marcante, foi uma aula muito legal. Acho que foi a aula assim, mais interessante que eu tive em biologia no período passado (FÁBIO, 18 anos).

Nair comentou que os assuntos em Biologia são variados e por isso interessa-lhe, gosta de aprender sobre animais e também sobre corpo humano. Disse que gosta das aulas quando tem mais participação. Pode-se questionar essa participação nos termos do uso de metodologias dialógicas e mais ativas, mas também no que diz respeito à consideração ativa dos saberes que os educandos trazem para interação na sala de aula. A esse respeito Arroyo é enfático em denunciar como o currículo é território desencarnado do viver dos educandos provenientes das classes menos privilegiadas e dos trabalhadores. Em suas palavras afirma:

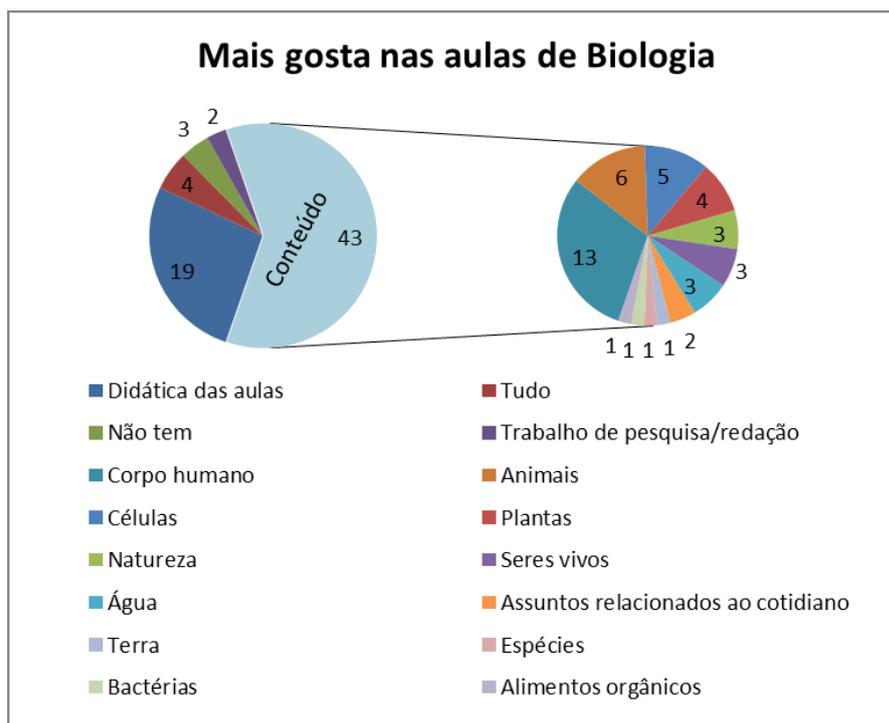
Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, descolados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural. (...)

Essa separação entre conhecimentos e experiências sociais leva a secundarizar, desprezar as experiências não apenas dos educandos e seus coletivos

sociais, raciais, mas dos próprios educadores, docentes. Suas experiências profissionais, humanas, tão diferenciadas, de gênero, etnia, raça, classe, campo ou periferia, suas vivências da condição e do trabalho docente, de suas lutas como coletivo pouco importam para tratos profissionais, competentes, didáticos de conhecimentos vistos como distantes de toda experiência social, não vista como legítima, hegemônica (ARROYO, 2011, p. 76-77).

Outros pontos mencionados positivamente pelos educandos foram a didática das aulas e a forma de abordar a matéria, como: “A professora explica bem a matéria” (educanda, 18 anos); “Gosto da explicação da professora, uma explicação muito boa que dá para entender e saber o que é explicado” (educando, 18 anos); “Porque não é uma aula enjoada, sempre com temas diferentes” (educando, 40 anos); “A forma que é explicada toda matéria” (educando, 19 anos); “As explicações da professora” (educanda, 19 anos); “A professora ensina muito bem” (educanda, 34 anos); “A aula interativa” (educando, 22 anos); “Na explicação detalhada da professora e também no conteúdo, me faz ter interesse em aprofundar mais no assunto” (educanda, 47 anos); “Aulas com slides, pois fica mais fácil de entender as aulas” (educando, 20 anos); “O modo claro com o que a professora conduz as aulas” (educando, 19 anos); “Gosto do entretenimento na explicação da matéria” (educando, 26 anos). Portanto, a explicação tem um aspecto central como destacado pelos educandos da EJA, sendo imprescindível no processo de aprendizagem. Isso significa que a presença e o papel do professor no trabalho de mediação dos saberes escolares não podem ser dispensáveis na visão de seus educandos.

Foi citado também pontos sobre avaliação, como gostar mais de fazer trabalhos que envolvam o ato de pesquisar ou fazer redações acerca de algum assunto da disciplina Biologia: “Trabalhos, porque eu tenho que pesquisar, assim aprendo melhor” (educanda, adulta); “De fazer redações sobre algum tema da matéria” (educando, 24 anos). Alguns disseram que gostam de tudo, e outros afirmaram que não tem nada que goste mais nas aulas.



**GRÁFICO 23: O QUE OS EDUCANDOS DA EJA MAIS GOSTAM NAS AULAS DE BIOLOGIA**

Em relação ao que os educandos menos gostam nas aulas de Biologia, a maioria das respostas obtidas indica não ter nada em relação à referida disciplina escolar que goste menos ou gostam de tudo. Na entrevista Joice disse que não tem nada em Biologia que não goste e completou “Falou que é biologia, eu gosto”. Ela também afirmou não ter nenhuma dificuldade na referida disciplina.

A educanda Nair acha que gosta de todas as aulas de Biologia e não tem nenhuma que não tenha gostado, continua: “Acho que tudo que ela me mostrou até hoje acho que eu gostei. Não tem nada assim de específico que eu não goste”. Esse padrão de resposta encontrada sugere que novamente podem ser pertinentes as considerações propostas sobre a opinião positiva dos educandos sobre a disciplina escolar, que na maior parte das vezes não justificam. Em busca das contradições nesse tipo de resposta que tende a ocultar o conflito entre a opinião do educando e as características da disciplina escolar, pode-se ver que Nair mesmo menciona a questão da avaliação associada à dificuldade de aprendizagem dos educandos. Diz ela:

Eu não sei se é porque não existe nenhum exercício da parte de fixação, sabe? Aí eu acho que as provas são mais difíceis. Mas a gente olha a prova assim e geralmente costuma a gente pedir aula de consulta por causa disso, tem muita coisa que a gente nem percebe. Assim, a gente não guarda as coisas, quando a gente olha a prova assim, não tem. A gente não fixa nada, né? (NAIR, 53 anos)

Sobre essa questão é oportuno a discussão de Arroyo:

Nossa identidade profissional sempre foi manipulada por totalitarismos conservadores, sejam políticos e de políticas, sejam de mercado. As políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais têm agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais. Carregam um significado político tenso; na medida em que os docentes são obrigados a olhar os alunos, para as marcas de um indigno viver que levam às escolas e têm de olhar para o ensino e o educar, as políticas conservadoras até de reorientações curriculares os obrigam a fechar seu olhar apenas para o que ensinar para obter bons resultados nas avaliações. Submetem a que seu trabalho profissional seja avaliado em função apenas desses resultados, que sua carreira, até seus salários sejam condicionados a resultados matemáticos, estatísticos.

Uma forma perversa de dizer-lhes: tire o seu foco dos alunos, de suas experiências tão precarizadas de viver, esqueça de educá-los e de ser educador. Seja apenas um eficiente transmissor de competências para eficientes resultados nas avaliações. Não se importe com quem chega à sala de aula com seu viver, injusto sobreviver, mas apenas com os resultados das avaliações (ARROYO, 2011, p 30-31).

Em seguida, a dimensão indicada que menos agrada os educandos em relação à educação em Biologia é o conteúdo, os quais incluem assuntos ligados à zoologia, botânica e biologia celular. Nesse sentido, o conteúdo aparece tanto como o aspecto mais destacado positivamente nas aulas de Biologia, como é o primeiro ponto de elogios e recebe críticas por parte dos educandos. Uma possível explicação para as críticas se divide em três aspectos: (i) o educando não considera o assunto interessante; (ii) o educando não compreende o assunto da maneira como é ensinado; (iii) a questão da memorização de classificações e termos científicos. Isso pode ser observado nas seguintes frases: “A parte do corpo humano” (educando, 19 anos); “Aprender sobre os animais, plantas e etc” (educando, 19 anos); “Aprender sobre células” (educanda, 20 anos); “Estudo de células e reprodução” (educando, 18 anos); “Tem muita ‘coisa’, bactérias nojentas” (educanda, 19 anos); “Eu menos gosto de falar sobre prejuízos do cigarro e drogas” (educando, 18 anos); “Estudo de plantas” (educando, jovem); “Estudo sobre plantas, é cansativo” (educanda, 19 anos); “As partes sobre animais, não entendo muito” (educando, 22 anos); “Ter que estudar classificação das plantas” (educanda, 19 anos); “Decorar os nomes científicos” (educando, 20 anos); “Os nomes difíceis que dão pras coisas” (educando, 20 anos).

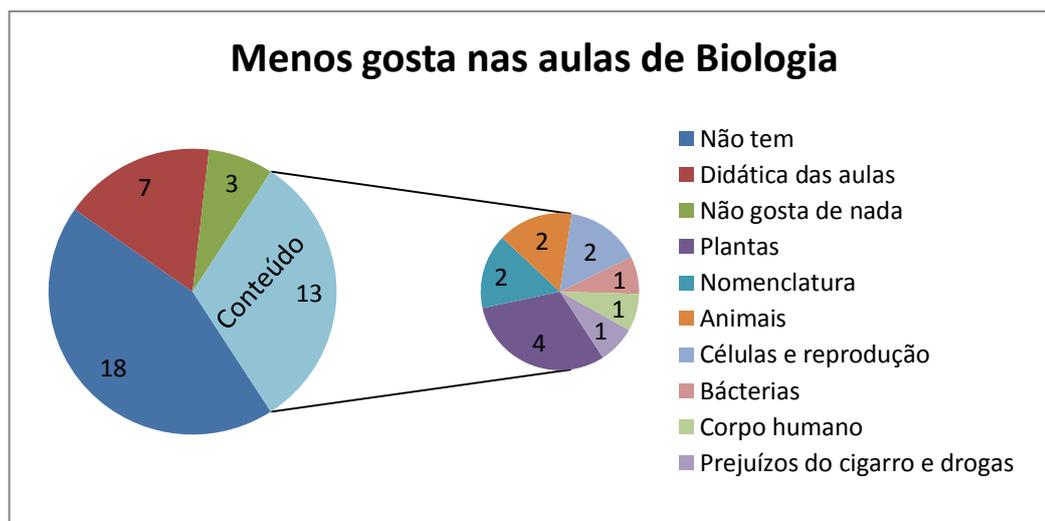
O educando Fábio disse que o assunto que menos lhe interessa em Biologia é Reino Plantae. Ele gosta de fotografar, assim como gosta muito de planta e de flor, por isso costuma fotografar muita flor e tem curiosidade de saber qual está fotografando e como que ela funciona. Porém, a aula de plantas é o que o educando menos se identifica e menos tem interesse. Ele afirmou não ter nenhuma dificuldade na disciplina.

Alguns educandos reclamaram das aulas, que são repetitivas, muito demoradas, consideram muito vago assistir vídeos, não tem exercícios para fixar a matéria, ou ainda são poucas aulas por semana e por isso nem sempre é possível acompanhar e entender a matéria. Como pode ser visto nas escritas: “Algumas aulas são muito demoradas, poderia ser mais dinâmicas” (educanda, 27 anos); “Não gosto muito que são poucas aulas por semana e às vezes não dá para acompanhar muito e entender as matérias” (educando, 18 anos); “Ela fala bem, porém podia passar exercícios para fixar as matérias, de nada adianta entender na hora e depois esquecer a matéria” (educanda, 18 anos); “Não gosto muito de aulas de vídeo, acho um pouco cansativas, gosto de aprender escrevendo a explicação” (educando, 18 anos); “Vídeos, acho muito vago e bem corrido a matéria” (educanda, adulta); “Da turma, pois falam muito” (educando, 20 anos). Esse conjunto de falas faz referência a questões metodológicas e da relação entre o elenco de conteúdos selecionados no contexto da matéria na relação com o tempo que essa dispõe na grade curricular. Arroyo comenta sobre esses tempos rígidos da escola:

Quando chegamos às escolas, entramos nessa lógica temporal institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os profissionais da educação. Entender essa lógica é fundamental para entender muitos dos problemas crônicos da educação escolar. Quando os coletivos entendem essa lógica se tornam mais capazes de ter uma visão crítica e até corrigir os problemas de evasão, reprovação e repetência e o crônico fracasso escolar que excluem os setores populares do seu direito à educação básica (ARROYO, 2012, p.192).

Essa lógica trabalha com tempos predefinidos para cada domínio e habilidade: tempo para aquisição da escrita, do cálculo, etc. Os programas recortam esses tempos minuciosamente. Toda a formação, as aprendizagens e a socialização dos alunos e alunas são presas a essa sequenciação e, sobretudo, os mestres são forçados a ser fiéis cumpridores dessa sequenciação preestabelecida. O que é programado para cada aula, o para-casa e as provas têm de obedecer a essa sequência rígida, os professores não têm liberdade para redefinir essa sequência. Os alunos manifestam tensões e conflitos constantes entre esses tempos predefinidos e os tempos vividos e possíveis no trabalho e na sobrevivência (ARROYO, 2012, p.194).

Há também educandos que não gostam de nada das aulas de Biologia ou não se interessam. Por outro lado, alguns disseram que gostam de tudo ou não tem nada que goste menos, como “Nada, aula de Biologia é muito importante pois são coisas que levaremos para o resto da vida” (educando, 18 anos).



**GRÁFICO 24: O QUE OS EDUCANDOS DA EJA MENOS GOSTAM NAS AULAS DE BIOLOGIA**

Pode-se perceber que a maioria dos educandos da EJA do Colégio João XXIII gosta das aulas de Biologia e as avaliam positivamente. Percebe-se também que eles valorizam o aprendizado e o conhecimento, por isso suas expectativas estão voltadas para a aprendizagem dos conteúdos, seja porque gostam de algum tema ou em razão do desejo de aprender. Os assuntos mais citados foram aqueles relacionados com o cotidiano do educando, conhecimentos que fazem parte de suas vidas, como seres humanos, fauna, flora e meio ambiente. Quando questionados quanto ao que menos gostam nas aulas de Biologia muitos não responderam e dezoito responderam que não há nada que não gostem nas aulas. Entretanto, há alguns que se mostraram insatisfeitos com a didática de algumas aulas e também com o conteúdo da disciplina escolar Biologia. A razão disso é a não identificação do educando com determinado conteúdo da disciplina, a não compreensão do conteúdo pela maneira abordada, e a necessidade de memorização de termos e nomes científicos. Dessa maneira, procurou-se saber dos educandos o que gostariam que fosse abordado nas aulas de biologia e o que mudariam nelas caso pudessem.

Em relação ao que os educandos gostariam que fosse abordado nas aulas de Biologia, a educanda Joice disse na entrevista que seria animais e plantas, já que ela gosta mais desses assuntos, porém afirmou que não mudaria nada nas aulas. Ou seja, as aulas contemplam seus interesses quanto aos conteúdos que a Biologia aborda. A educanda Nair disse que não tinha nada em mente no momento para falar sobre abordar mais nas aulas, mas disse que as mudaria colocando mais exercícios de fixação, pois acha que a turma também participa mais quando há exercícios. Esse silêncio em relação à possibilidade de prescrever conhecimentos por parte dos educandos parece emblemático, no âmbito da cultura escolar vivenciada pelos educandos

da EJA, o quanto não cabe a esses atores sociais a participação ativa no processo de construção curricular. Será que até mesmo os educandos interiorizam a ideia de que seus saberes, suas experiências de vida, suas vivências no mundo do trabalho, suas expectativas em relação à escola, não são legítimas de serem consideradas no curso da construção curricular? Cassab (2016, 2017) comenta no contexto da pesquisa “O ensino de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura curricular” que professores da EJA indicam que há muitos desafios em construir currículos sintonizados com as opiniões e interesses de seus educandos. Um desses desafios passa exatamente pela disposição de evocar para a relação pedagógica a voz do educando. E isso não é algo dado, mas sim algo que se aprende. Como produzir relações na escola da EJA nessa direção?

Já Fábio apontou que modificaria no ensino da disciplina Biologia a frequência de atividades e aulas de caráter prático, nas palavras dele:

Prática. Prática assim que eu digo é passeios, dinâmicas, excursões pra um parque, pra visitar um museu sequer, sabe? É o que eu falo... o EJA é muito pobre disso, dessa questão de prática, sabe? É muita teoria. Às vezes teoria fica chato, a aula fica chata, você esquece, você estuda só pra prova, sabe?(...) na aula de biologia em si eu acho que se a gente fizesse excursões... eu sei que é difícil, sei que é difícil conseguir ônibus, sei que é difícil planejar tudo isso, mas eu acho que se tivesse, por exemplo, visitar um museu, que fosse à algum parque ambiental, pra estudar Reino Plantae no parque ambiental, sei lá. Visitasse algum lugar que tivesse... não sei, contato com animais ou com fotos de animais, com animais empalhados, não sei. (...) a gente tinha aqui museu de ciências, a gente nunca visitou esse museu de ciências, nunca. Ninguém nunca levou a gente pra lá. (...) Pelo menos pra gente conhecer, sabe? Ver o que a gente está vendo em slide, teoria, pra ter contato com aquilo. Acho que seria dinâmico, seria aula legal. Seria mais fácil de fixar, digamos, de não ser uma coisa que ficou na escola, entendeu? Eu acho que falta isso (FÁBIO, 18 anos).

Segundo Fábio, se ele pudesse mudar as aulas de Biologia mudaria nesse ponto, de ter mais aulas práticas. Ele explica:

(...) eu não sei como é que funciona as outras escolas aqui em Juiz de Fora, não sei se tem essa questão de falta de prática, não sei, mas se eu fosse professor do João XXIII eu faria de tudo pra conseguir pros meus alunos prática porque eu não concordo com esse negócio de teoria, de só passar em quadro, só slide, só livro, só folha, é chato eu sei, eu sou aluno eu sei o quanto é chato isso, entendeu? Eu sei o quanto é precário esse sistema de ficar só lendo, ficar fazendo exercício, ter que gravar. É muito mais fácil você aprender tendo a prática do que você ficar quebrando a cabeça ali três horas, quatro horas por dia estudando, simplesmente lendo não sabe nem o que está lendo. Então eu acho que traria sim pro EJA, pra onde fosse, pra onde precisar eu traria, se eu fosse professor, a prática, dinâmica. Nem que fosse pra visitar o museu de ciências que tinha aqui que eu te falei. Pelo menos, não sei, uma vez na semana eu faria questão de ir no museu de ciências, uma vez na semana eu faria questão de trazer alguma coisa de casa, alguma coisa assim pra poder deixar as aulas mais legais, fixar aquilo mesmo na cabeça dos meus alunos. Acho que eu mudaria nesse ponto (FÁBIO, 18 anos).

Nessa perspectiva, o estudo “Botânica experimental no ensino de jovens e adultos (EJA): uma abordagem etnobotânica” (FERREIRA, BATISTA, PASA; 2014) aponta que a atividade experimental e investigativa é eficaz e muito importante no processo ensino-aprendizagem. Os autores afirmam: “O estudo nos evidenciou o potencial pedagógico que as atividades práticas possuem no âmbito da educação em Ciências Naturais e Biologia, envolvendo os alunos em questões relacionadas ao seu dia a dia, contribuindo significativamente no processo de ensino-aprendizagem”.

O trabalho de Lira também mostra que aulas práticas experimentais de Biologia na EJA são importantes para o aprendizado, a participação e a formação dos educandos:

Sendo assim, destacamos aqui a importância das aulas práticas experimentais no ensino-aprendizagem de Biologia na EJA, pois os educandos participaram, questionaram e interagiram com a prática, tornando-se sujeitos de suas descobertas. Vale lembrar que o clima de descontração esteve sempre presente, tornando o ambiente agradável a todos pertencentes às turmas do grupo experimental.

Nesta perspectiva, a utilização de estratégias diversificadas no ensino de Biologia na EJA deve ser priorizada, possibilitando ao aluno adquirir a compreensão da Biologia, usufruindo os benefícios do conhecimento e da tecnologia através de práticas realizadas num ambiente construtivista e investigativo, tornando-se um cidadão mais consciente de sua realidade.

A prática de ensino favoreceu a aprendizagem de uma forma muito proveitosa já que de muito fácil assimilação, melhorou o nível de interação da turma, melhorou a autoestima dos educandos, posicionando-os como agentes ativos, pois o índice de rendimento após a realização da mesma foi de 73%, enquanto que as turmas onde não ocorreram as aulas práticas obteve um índice bastante inferior em torno de 14% (LIRA, 2013, p.42)

Outras questões a serem pensadas são quais relações os educandos percebem que existe entre as aulas de Biologia e a vida deles, e como o que eles têm aprendido na Biologia tem afetado suas vidas. Joice disse que tem muitos animais em casa e pretende fazer faculdade de medicina veterinária, por esse motivo a biologia está presente em sua vida. Também comentou sobre um trabalho de bactéria que fez e aprendeu muito, pois isso foi interessante para a vida dela. Nair falou que a Biologia esclareceu sobre muitas coisas, ampliou o conhecimento dela, por exemplo, sobre doenças e suas causas, às quais ela desconhecia. Segundo ela, “eu acho que é como se meu mundo fosse pequeno e ele abrisse um pouco mais”. Ela também contou que o aprendizado em Biologia mudou um hábito que tinha,

(...) por exemplo, igual lá em casa, a gente tinha mania de ficar pondo fogo nas coisas, as coisas que estavam secas, vamos supor, tinha um galho seco. Hoje eu já não gosto mais que põe fogo mais, entendeu? Porque eu sei que o ar que a gente respira... faz mal pra gente, mas a gente lembra que às vezes a gente mesmo é que faz o ar da gente ficar poluído, né? Eu acho que mudou muitas coisas nesse sentido assim, sabe? (...) onde tem mais verde, árvore, essas coisas, o ambiente é bem melhor, tem mais umidade (NAIR, 53 anos).

Já Fábio disse na entrevista que a Biologia contribui para seu conhecimento do mundo e autoconhecimento, assim como desperta sua curiosidade:

(...) Eu gosto de saber de tudo um pouco, de estar sempre descobrindo as coisas. Então às vezes uma planta diferente, um inseto diferente que eu vejo eu estou correndo atrás pra saber o que é, como que surgiu, nome, essas coisas. Então a biologia na minha vida ela serve pra despertar curiosidade. Biologia me deixa curioso por ela ter essa flexibilidade de diversos assuntos, englobar mesmo diversas coisas dentro de uma matéria só, sabe? Então acho que biologia além de me ajudar a ter um conhecimento – como eu te falei – de tudo à minha volta e sobre um autoconhecimento, ela desperta a minha curiosidade. Eu sou muito curioso com biologia, com essas coisas que envolvem a vida, sabe? Coisas que envolvam células, seres celulares (FÁBIO, 18 anos).

Mais um ponto importante é entender como os conhecimentos dos educandos são considerados e aparecem na aula de Biologia. Eles acham que os conhecimentos que têm relacionam-se com o que é ensinado em Biologia? Como é a interação e a troca de conhecimentos entre os educandos e a professora de Biologia? Segundo Arroyo, o campo do conhecimento sempre foi dinâmico e aberto à revisão e superação de concepções por novos conhecimentos. Entretanto, os currículos escolares mantêm conhecimentos superados e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos que vêm da dinâmica social. Por isso, os currículos devem ser enriquecidos com novos saberes e garantir o direito dos educandos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos, leituras e significados. É importante currículos com concepções de conhecimento mais abertas à dúvida e às indagações que vêm das vivências dos educandos, assim como fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos (ARROYO, 2011).

Joice achou difícil responder como seus conhecimentos aparecem na aula, mas acha que surge na interação com a professora. “Ah, difícil. Como aparece? Ah, às vezes nas perguntas, algumas perguntas que ela faz, algumas coisas eu sei assim, por eu ter lido de curiosidade algumas coisas, reportagem, essas coisas. Ah, eu acho que só”. Também acha que seus conhecimentos têm relação com o que é ensinado em Biologia, mas não soube dar exemplos. Já Nair disse que acha que seus conhecimentos não aparecem na aula, antes ela gostava muito de participar das aulas de biologia, mas ultimamente não participa mais e talvez seus conhecimentos apareçam em provas. Além disso, muitas dúvidas que ela tinha foram respondidas nas aulas através de suas perguntas e das perguntas dos colegas. Ela comentou:

Tem umas coisas assim também que a gente fica trazendo pra gente como se fosse uma verdade, né? A gente começa a duvidar um pouco, mas aí depois a gente acaba aceitando a explicação porque pelo menos o professor ele tem condição de esclarecer a gente, eu penso assim. (...) A gente acredita numa verdade que não é verdade, né? A verdade é essa. Então a gente chega dentro de sala de aula, aí aqui

desmorona, que a gente acha que é alguma coisa e não é aquilo, né? (NAIR, 53 anos)

Fábio afirmou que seus conhecimentos têm relação com o que é ensinado na aula de Biologia, ele disse:

Tem, tem relação com o que é ensinado, com o que eu aprendi no João XXIII, com o que eu aprendi fora do João XXIII, o que eu aprendi à parte, sozinho. Na aula de biologia eu não sou muito de questionar ou perguntar. Eu tirava dúvida, mas eu não era muito de mostrar o que eu sei ou não mostrar o que eu sei, sabe? (...) Mas as aulas de biologia daqui me fizeram realmente aprender muito, me deixaram mais curioso. Eu acho que meu rendimento nas aulas era bom, eu sempre tive notas boas em biologia, aqui no João XXIII eu sempre tive notas boas. As apostilas que ela dava sempre lia, nunca deixava de ler nada”. Ele disse que as professoras de Biologia fazem perguntas a eles, também perguntam se entenderam e tiram dúvidas. Segundo ele, “Às vezes o pessoal liga outros assuntos correlacionados à matéria que ela está dando. Aí tem aquela dinâmica de conversa, de tirar dúvida. Aqui funciona assim (FÁBIO, 18 anos).

Arroyo (2014) diz que “ensinar-aprender é pôr em ação a mente humana para compreender os significados diversos das ciências, das tecnologias, da cultura, da natureza, da sociedade”. Tal como os educandos se entenderem no mundo e nas relações sociais, se interrogarem e se abrirem às diversas interpretações que vêm do conhecimento, adquirindo saberes para compreender e intervir no real. Arroyo (2011) também afirma que os educandos completam a educação média sabendo nada ou pouco de si mesmos, como jovens e adultos na EJA. Podem sair dominando conhecimentos a que têm direito como de natureza, ciências, letras, história e espaço, mas talvez não tenham oportunidade de saber sobre suas vivências do espaço, da vida, do trabalho e da sobrevivência, nem sobre a história de seus coletivos. O saber-se ocultado é uma forma de saber-se. Como desocultar e mostrar os perversos processos de ocultamento? Além disso, nas disputas por conhecimentos estão imbricadas disputas por projetos de sociedade. “Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo” (ARROYO, 2011, p. 38). Então, como os educandos acham que as aulas de Biologia os ajudam a pensar sobre eles, suas vidas e a sociedade?

Joice e Nair disseram que as aulas de Biologia ajudam a esclarecer sobre a natureza, o bem-estar, a saúde; instrui sobre preservação do meio-ambiente e cuidado com os animais. Joice disse:

Ah, algumas coisas fazem a gente pensar melhor. Por exemplo, é igual quando a gente estuda no ensino ambiental, aí você aprende que não é pra poluir nada, evitar de prejudicar, evitar de matar animais, deixar entrar em extinção, essas coisas. Isso também traz alguma coisa pra nossa vida.

E Nair falou da importância de cada um fazer a sua parte, escolher o que faz bem para a natureza, para as pessoas e a si próprio, e ao meio ambiente. Também disse: “esclarece a gente de escolher as coisas melhores, tanto pra vida da gente, quanto da vida das pessoas próximas à gente, né? (...) Higienização, essas coisas, a gente vai aprendendo essas coisas, a importância. De contágio também de várias doenças”.

Fábio comentou que ao pensar nele e em sociedade lembra-se de filosofia e sociologia, já a Biologia desperta sua curiosidade e ajuda a fazer ligações. Segundo ele:

Quando eu penso em sociedade ou a mim mesmo, vida, eu não penso em biologia, penso em filosofia e sociologia, são as três matérias que eu mais me identifico: filosofia, sociologia e biologia. Então começa a ligar uma coisa na outra (...). Às vezes eu estou na aula de biologia, aquela aula está interessante e aí eu chego em casa e... não no mesmo dia, um tempo depois, eu pesquiso mais sobre, eu quero saber mais sobre (...). Então as aulas de biologia, a biologia em si me ajudou nessa forma, a ligar uma coisa com a outra pra eu poder querer saber mais, descobrir mais (FÁBIO, 18 anos).

Os jovens e adultos que chegam à EJA têm, entre as experiências sociais mais determinantes, suas vivências do trabalho e de pertencimento a famílias de trabalhadores. Visto que o trabalho é central nos processos de formação humana e de segregação social, as experiências de trabalho dos jovens populares mereceriam ser estruturantes dos currículos. Como os currículos podem garantir conhecimentos aprofundados sobre essas experiências? (ARROYO, 2014). Desse modo, como as aulas de Biologia dialogam com a vida dos educandos no mundo do trabalho? Como acham que as aulas de Biologia os ajudam nas atividades de trabalho que desenvolvem?

Joice acha que a Biologia não dialoga com seu trabalho atual. “Não com a parte do trabalho, igual o trabalho que eu tô agora assim não, mas se fosse outro tipo de trabalho talvez sim”. Nair não trabalhava mais quando foi entrevistada. Já Fábio apesar de também não trabalhar mais quando foi entrevistado, disse:

A biologia em si... eu ainda não atuo como enfermeiro, mas eu creio que quando começar a atuar vai influenciar e vai agir de uma forma positiva, de uma forma boa a biologia por ter um pouco de saúde em biologia. Mas no ambiente que eu trabalhei a biologia em si não... sinceramente assim, especificamente eu não sei no que ela influenciou, eu creio que toda matéria que a gente aprende na escola, as coisas que a gente aprende na vida, a gente carrega no bolso, é um guia de bolso, sabe? Uma hora a gente vai precisar, uma hora a gente vai precisar de uma matemática no meio da rua, de uma geografia no meio da rua, de uma biologia no meio da rua, onde for. Nem sempre, mas a gente tem que ter esse guia de conhecimento e de aprendizado no nosso bolso. Então eu acho que a biologia influencia nisso, na questão de trabalho, na questão de vida. A gente tem que levar com a gente sempre tudo aquilo que a gente sabe, tudo aquilo que a gente aprendeu, seja na biologia, seja em história. Acho que dessa maneira que ela influencia (FÁBIO, 18 anos).

Como pode ser visto nas falas dos educandos e também no trabalho de Silva e Silva (2009), os educandos da EJA que são trabalhadores não percebem as relações entre o que estão estudando na disciplina Biologia com o seu trabalho. É notório que a maioria dos educandos da EJA buscam por meio de sua formação alcançar a inserção ou permanência no mercado de trabalho, melhores salários ou a possibilidade de ter condições de ingressar no ensino superior, visando à conquista de uma melhor qualidade de vida (SILVA e SILVA, 2009). Portanto, em quais aspectos a Biologia é importante para a formação e vida dos educandos da EJA?

Joice disse: “Ah, mais mesmo focar em algo futuro, no caso da minha faculdade mesmo. Que ela mesmo, tipo assim, ela me atrai bastante, então só do fato de explicar alguma coisa, por exemplo, de que eu não saiba já é um fato interessante pra eu querer aprender mais”. Nair falou: “É mais isso mesmo, conhecimento. Um conhecimento que não para, né? Eu acho que a gente sabe pouco, a gente ainda aprende, mas ainda é pouco, eu acho que é isso”. Fábio comentou:

Aquele aspecto de... é importante pra minha formação, tanto na escola quanto na faculdade quanto no técnico porque desperta a minha curiosidade como eu te falei e por ser aprendizado de vida também, eu gostando ou não gostando... assim, a pessoa que gosta ou não gosta de biologia querendo ou não ela aprendeu, se ela passou pela escola ela aprendeu. Então a biologia foi necessária pra formação dela, então acho que a partir do momento que ela foi necessária ela torna-se importante pra formação.

A organização curricular é marcada pelo traço rígido e sequencial, chocando-se com a condição dos jovens trabalhadores em debates pela sobrevivência e submetidos a ritmos que não podem controlar. Como articular os tempos escolares com os tempos de trabalho e de sobrevivência desses jovens? (ARROYO, 2014). Ou ainda, como o tempo da escola se relaciona com o tempo de suas vidas?

Joice disse: “Mais mesmo é o tempo corrido, porque às vezes eu chego muito atrasada”. Já Nair falou que é a questão de convivência com as filhas que faz falta:

Eu acho mais assim de convívio familiar (...). Acho que faz um pouco de falta assim. (...) às vezes as meninas estão com problema de saúde, aí geralmente a gente fica dentro de casa, a gente fica cuidando. Se elas estiverem passando mal, alguma coisa, elas mesmo têm que se virar, talvez por esse lado também é bom, né? Os filhos também têm que desgarrar um pouco, né? Saber também se cuidar. Não ficar só dependendo da gente, que a gente também viver só em função de cuidar de filho, né? Cuidar um pouco da gente, estudar, fazer algo diferente na vida, alguma coisa que melhora a gente mesmo, mesmo que seja pra mim aprender a ler melhor, ter outra visão sobre as coisas. Acho que saber falar sobre algumas coisas que eu nunca tinha visto. Quando uma pessoa chega, aborda um assunto, pelo menos eu já sei alguma coisa, que eu venho na aula, a gente aprende, faz exercício, mesmo que não seja muito profundo, mas acho que melhora o conhecimento (NAIR, 53 anos).

Fábio considera complicada a questão de conciliar tempo e estudo:

(...) Mas tem sim essa dificuldade de tempo, de relacionar as coisas, estruturar as coisas, criar aquela rotina, né? Porque tem pessoas que assim só estudam, pessoas... adolescentes, pessoas, enfim, não importa a idade, mas tem gente que ainda está na escola que só estuda, não faz um curso, não faz nada. Então tem um tempo assim, mais flexível, tem uma flexibilidade de tempo melhor. Mas, por exemplo, eu no caso que faço curso, que eu trabalhava – quando eu trabalhava – fazia curso também. A minha sorte era que meu curso era intercalado com trabalho, um dia sim de curso, um dia sim de trabalho, uma semana de trabalho, uma semana de curso. Mas na escola é complicado porque é complicado você estudar matéria de uma determinada coisa, estudar pra prova de uma determinada coisa, estudar pra prova de escola, matéria de prova porque às vezes vai ser na mesma semana, no mesmo dia. Então essa flexibilidade de tempo pra quem estuda e faz outras coisas na vida é complicado. Mas não tem jeito é dedicação, dedicação à escola, realmente não tem jeito (FÁBIO, 18 anos).

Arroyo (2011) interroga: há lugar nos currículos para os educandos, sua cultura e suas memórias? O processo de conhecimento está invariavelmente associado a processos culturais. A ausência da cultura no conhecimento científico representa uma tentativa de manter ausentes as marcas culturais que estão presentes na produção do conhecimento e das ciências. As formas dos setores populares de pensar-se e de pensar o mundo não são reconhecidas como conhecimento, são apenas representações culturais imprecisas. Mas por que separar cultura e conhecimento? (ARROYO, 2011). Em vista disso, questiona-se: os educandos participam de algum grupo ou organização dedicada a produções culturais (dança, grafite, música), religiosa ou política? Como essas vivências são consideradas nas aulas de Biologia?

Joice comentou que anteriormente participava de Hip Hop, agora não participa mais por causa da falta de tempo. Ela não vê suas vivências nas aulas de Biologia. Nair participava de grupo religioso e também de artesanato, agora faz ginástica. Ela disse:

A gente tinha um grupo de mulheres que a gente ia lá, o pessoal ficava fazendo artesanato, assim, cada vez era uma pessoa que ensinava as coisas diferentes. (...) Agora mais também é ginástica, que eu estou indo na ginástica. Estou participando de um grupo também que faz também ginástica (NAIR, 53 anos).

Nair acha que a ginástica aparece nas aulas de Biologia por ser um cuidado com o corpo. Também disse que os alunos aprenderam bastante sobre o corpo humano, mas agora estão estudando outros assuntos. Ela relata que se lembra das aulas quando toma um remédio, vai ao médico ou cuida de si. A educanda acredita que um pouco de suas vivências é considerado nas aulas de Biologia: “Ah, então que tem um pouco, né? Eu acredito que sim. Ciência está em todos os lugares, né? Ciência, vida, está em todos os lugares. Eu acho”.

Fábio comentou na entrevista que atualmente não participa de nenhum grupo dedicado a produções culturais, religiosa ou política, mas que tem uma banda de música:

Então eu tenho minha banda no Rio que está parada. Eu tenho uma banda, eu tocava, fazia shows no Rio... shows assim, pequenos, né? Maior show que eu fiz foi um evento católico – não sei se você conhece – MJM, Jornada Mundial da Juventude. Então aí foi minha banda que abriu em 2013 então eu fazia projetos, por exemplo, eu era escoteiro no Rio e a gente tinha muita ação social, muito projeto social. A gente levava às vezes um violão pra tocar em comunidades, em creches, em ambientes assim. Eu era muito assim, todo final de semana era uma ação social que eu fazia quando eu morava no Rio, por conta do escoteiro. E eu mudei pra cá a minha banda ficou parada, raramente a gente toca, raramente a gente consegue alguma coisa. Mas aqui em Juiz de Fora eu não participo, eu gostaria, mas não participo de nada, não conheço gente que toca, não conheço gente que... de ações sociais em geral, não só da música, eu não participo, eu não tenho esse conhecimento do que tem aqui em Juiz de Fora. Eu não sei se é por falta de pesquisa, não é falta de querer, sabe? O que me aparece pra fazer, inclusive em João XXIII já muitas coisas também, já fiz apresentação aqui no João XXIII, de oportunidade assim, eu costumo agarrar muita oportunidade que eu tenho. Eu só não agarro quando realmente não tem condição não tenho condição de fazer, realmente não tem tempo, não tem uma hora vaga, mas se eu tenho meia hora vaga e puder me dedicar à alguma coisa eu me dedico, porque eu não gosto de ficar parado, sabe? E eu tenho essa mania de fazer várias coisas ao mesmo tempo, de me preocupar com muitas coisas. Então aqui em Juiz de Fora realmente não tenho nada relacionada à ação social, esse tipo de coisa, cultura por não conhecer mesmo, ter essa falta de conhecimento (FÁBIO, 18 anos).

Fábio também acha que algumas de suas vivências são consideradas na aula de Biologia:

(...) Quando eu estudava sociologia eu ficava pensando nessa questão de como que a sociedade funciona, né? Essa questão de preconceito, essa questão de regras e padrões sociais, de tudo. Costumava pensar em tudo, costume, né? E a gente que estuda assim, evolução humana, funcionamento do corpo humano, a gente que estuda essas coisas a gente meio que não vale nada, sabe? Assim, nós somos seres incríveis, que assim, é difícil eu ainda acreditar pra mim como tudo isso funciona dentro da gente, como isso tudo foi criado, sabe? A partir de um simples microrganismo invisível à olho nu. E me assusta e ao mesmo tempo me encanta, sabe? A biologia, o corpo humano em si. Então quando eu estudava a citologia, quando eu pego pra estudar citologia eu começo a interligar, sabe? Tudo à minha volta e começo a pensar que “cara, quem sou eu?” sabe? Realmente não tenho valor... digo assim, valor material, sabe? Realmente não tenho valor material nenhum, às vezes um valor social... algum tipo de valor é óbvio que a gente tem, de certa forma é importante, a gente é alguém na vida, mas eu digo assim, de pele, carne e osso, sabe? A gente não é nada. Depois que a gente morre... a gente também estuda decomposição essas coisas, a gente vê que da mesma forma que começou, termina, sabe? Então a biologia em si, o corpo humano, me assusta e me encanta ao mesmo tempo. Então acho que tem... não só da citologia, né? Tem mais coisas que eu não sei te responder agora. Eu sei que tem, eu sei que tem essa relação social, mas um exemplo que eu posso te dar é a citologia, que eu fico pensando, sabe? Pra que o preconceito? Tudo que está dentro de você é exatamente igual o que está dentro de mim, sabe? Não muda nada. Acho que é isso, um exemplo da citologia na sociedade. Questão da igualdade mesmo corporal, igualdade física. Acho que é isso (FÁBIO, 18 anos).

Portanto, é possível depreender que nas concepções dos educandos a Biologia é uma disciplina escolar que aborda zoologia, botânica, fisiologia humana, elementos de anatomia humana, elementos de ecologia (fatores abióticos) e elementos de patologia. Desse modo, na

opinião dos discentes, a Biologia é importante de ser estudada porque explana assuntos presentes na vida das pessoas; elucida sobre diferentes temas como natureza, bem-estar, saúde, preservação do meio ambiente e cuidado com os animais; e instrui sobre o ser humano e o meio ambiente permitindo um autoconhecimento e uma ampliação do conhecimento de mundo. Enfim, percebe-se que eles valorizam o aprendizado e o conhecimento e consideram a Biologia importante para sua formação e vida.

Em relação às aulas de Biologia na EJA, a maioria dos educandos gosta das aulas e avalia positivamente os professores. Além disso, a aula prática em Biologia foi apontada como uma maneira de ampliar a motivação e melhorar o aprendizado dos educandos.

Ademais, possivelmente algumas das vivências dos educandos aparecem nas aulas de Biologia, bem como alguns de seus conhecimentos surgem através da interação com os professores. Os educandos da EJA consideram difícil conciliar o tempo da escola com o trabalho, os compromissos e por vezes o convívio familiar. E aqueles que são trabalhadores não percebem as relações entre o que estão estudando na disciplina Biologia e o seu trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos tem sua história marcada pela marginalização e desvalorização. Como Arroyo (2005) afirma, a história da EJA se confunde com a história do lugar na sociedade que é reservado aos setores populares. O modo conflitante como os jovens e adultos olham sua condição social, política e cultural condiciona as diversas concepções de educação que lhes é oferecida. Em outras palavras, os lugares sociais marginalizados, opressores e excludentes que são reservados a esses sujeitos condiciona o lugar destinado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. Ademais, mediante um olhar sobre os educandos é que a modalidade EJA construiu sua própria especificidade como educação. Assim, a maneira como vemos os educandos e como eles se veem instiga concepções e propostas diferenciadas de EJA (ARROYO, 2005).

O estudo do perfil sociocultural e econômico dos educandos da EJA do Colégio João XXIII, assim como a análise de suas trajetórias escolares foi fundamental para reconhecer a singularidade desses sujeitos. Os educandos da EJA possuem diversificadas experiências de vida e trajetórias de escolarização, apesar de todos terem encontrado muitas barreiras e dificuldades nesse percurso de educação formal. Percebe-se através da análise dos dados que as razões que levaram os educandos a abandonar e a retornar para a escola não se reduzem apenas a fatores econômicos ou do mundo do trabalho.

Assim como no trabalho de Costa (2014), foi possível reconhecer que o retorno à escola está relacionado aos sentidos que os educandos atribuem ao seu processo de escolarização. Seus projetos aparecem vinculados à possibilidade de obter melhores condições de vida através do conhecimento adquirido na escola. Esses educandos escolhem a EJA por considerá-la como a possibilidade de prosseguir/concluir os estudos, recuperar o tempo perdido e assim avançar em direção aos seus objetivos, sejam estes de caráter pessoal e/ou profissional, de mudança na situação ocupacional ou de oportunidade para ingressar no ensino superior.

Os educandos consideram o conhecimento de forma geral importante para sua formação e vida. Aprender tem um valor significativo para eles, suas expectativas em relação à escola e à disciplina escolar Biologia estão associadas a adquirir mais conhecimento. É possível perceber que os educandos acham importante estudar Biologia por tratar de conhecimentos em relação ao ser humano e ao meio ambiente em que vivem. Eles reconhecem a contribuição dos conhecimentos biológicos para o seu cotidiano e consideram-nos importantes para sua formação e vida, como apontam também Barbosa e Chagas (2011).

Portanto, foi possível depreender que os educandos da EJA compreendem a escola como um ambiente de oportunidade e significância, assim como concebem a disciplina escolar Biologia importante para o entendimento de vida e para o aprendizado de assuntos relacionados ao ser humano.

Apesar de alguns educandos da EJA se sentirem desmotivados em estudar Biologia, a maioria demonstra interesse e motivação pela disciplina. Nesse sentido, foi possível observar que metodologias diferenciadas são essenciais em uma turma de EJA, uma vez que os educandos têm preferências por métodos de ensino diferentes, cada um se interessa mais pelo conteúdo e aprende melhor com determinada didática do que outra. Alguns elementos que ajudariam a motivar os educandos seriam atividades práticas e/ou visita a museus de ciências e jardins botânicos. Como afirmam Scheley, Silva e Campos (2014), é preciso instigar a curiosidade do educando e fazer com que ele compreenda a relevância do conteúdo através de atividades e interações que solicitem a participação dos mesmos. Além disso, os educandos da EJA destacaram a explicação dos professores como sendo imprescindível no processo de aprendizagem. Isso indica que o professor tem um papel importante no trabalho de mediação dos saberes escolares, o qual é indispensável na visão dos educandos.

Além disso, foi possível notar que as dificuldades em aprender alguns conteúdos da disciplina Biologia relacionam-se principalmente à memorização de termos científicos. Isso leva a questionar se o ensino de Biologia está contribuindo para a formação de um cidadão consciente e crítico. Nessa perspectiva, Arroyo (2007) defende um currículo que possibilite a formação plena do educando, o que inclui a sua formação social, cultural, cognitiva, ética, estética, de memória e outros. Entretanto, a formação humana em suas múltiplas dimensões geralmente está ausente dos currículos ou quando aparece é de forma difusa, uma vez que esses se centram na transmissão de conhecimentos selecionados pelas áreas e disciplinas científicas. Assim, é necessário fazer uma releitura das ciências e mostrar que elas estão carregadas de valores de mundo e de visões de ser humano, construindo um currículo que permita a formação plena dos educandos (ARROYO, 2007).

Como afirma Arroyo (2005), os jovens e adultos da EJA merecem mais do que construir seu direito à cultura, ao conhecimento e à formação humana em modalidades de ensino. As experiências da EJA merecem respeito e reconhecimento como forma de garantir o direito dos excluídos à educação. A educação é um direito humano e deve ser garantido aos sujeitos coletivos.

## Referências

- ANDRADE, S. S.; MEYER, D. E. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 85-99, 2014.
- ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p. 221-230, 2005.
- \_\_\_\_\_. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos: UFMG*, v. 1, p. 5-19, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 374p, 2011.
- \_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amelia, GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2ª Ed. 2006.
- \_\_\_\_\_. *Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: MEC, 2007.
- \_\_\_\_\_. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-32, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. V. V. L. (Org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 153-203, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Passageiros da noite - Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 296p, 2017.
- BARBOSA, J. S.; CHAGAS, P. C. M. Concepções dos alunos de Educação de Jovens e Adultos sobre a disciplina de Biologia. In: VIII ENPEC. *Anais*, p. 1-13, 2011.

BARRETO, M. C. A.; MARTINEZ, S. A. Os jovens do ensino médio regular e da educação de jovens e adultos: suas vozes e experiências em meio ao ensino noturno em análise. Revista Teias, v. 12, n. 26, p. 83-114, set./dez., 2011.

BORGES, L. P. C. Reflexões necessárias sobre a educação de jovens e adultos: perspectivas, desafios e possibilidades. Espaço do currículo, v.2, n.1, p.137-155, mar./set. 2009.

BORGHI, I. S. M.; SÁ, M. R. G. B. Tramas das relações na escola: trajetórias escolares de jovens da EJA. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 117-126, jan./jun. 2012.

BRASIL. Estatuto da Juventude. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 27 de dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. 2006.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)>. Acesso em: 10/02/2018.

CADERNOS EJA 1: **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**. – Alunas e alunos de EJA. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CANCELLARA, C. H. P. O conhecimento em Biologia na Educação de Jovens e Adultos: aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação para Ciência) - Faculdade de Ciências - Unesp Bauru. 2017.

CARVALHO, R. T. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 47-61, 2012.

CASSAB, C. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. Locus: revista de história, Juiz de Fora, v. 17, n. 02, p. 145-159, 2011.

CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, educação em ciências e currículo: diálogos potentes. *Educação em Foco (Juiz de Fora)*, v. 21, p. 13-38, 2016.

\_\_\_\_\_. Certezas que precisamos perturbar, inquietações necessárias de se produzir: um ensaio sobre os sujeitos e os currículos de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e adultos. In: Enio Swerra e Ana Paula Abreu Moura. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos em debate*. 1ed. Jundiaí: Paco editorial, v. 1, p. 75-98, 2017.

CASSAB M.; NASCIMENTO, A. S.; RESENDE, A.C.; AZEVEDO, J. C. Itinerários de pesquisa: a construção curricular em Ciências e Biologia na EJA. In: Daniele Lima-Tavares; Mariana Lima Vilela; Ana Cléa Moreira Ayres; Maria Matos. (Org.). *Tecendo laços docentes entre Ciência e Culturas*. 1ed. Curitiba: Prismas, 2016, v. 1, p. 1-334.

CAVALCANTE, A. S. Lições de coisas e a aprendizagem em Paulo Freire: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 2, n. 3, 2014.

COLÉGIO de APLICAÇÃO JOÃO XXIII. Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <http://www.ufjf.br/joaouxiii/institucional/editais/projeto-politico-pedagogico/ppp-2013-2/>

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, 2012.

\_\_\_\_\_. Regimento Interno do Colégio de Aplicação João XXIII, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/wp-content/themes/joaouxiii/regimento.pdf>

COSTA, C. B. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. *Paidéia*, Belo Horizonte, n. 15, p. 59-83, 2013.

COSTA, J. M. O uso de temas geradores no processo de alfabetização de adultos. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 417-428, jul./dez. 2012.

COSTA, M. B. Os sentidos da EJA nos percursos biográficos dos jovens. *Revista Teias*, v. 15, n. 35, p. 149-162, 2014.

COSTA, T. C. O Descompasso dos programas de alfabetização de jovens e adultos: significados e sentidos. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 205-216, jan./jun. 2012.

CUNHA, D. M. Problemas de Trabalho e Questões de Linguagem. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2010.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

FERREIRA, A. L. S.; BATISTA, C. A. S.; PASA, M. C. Botânica experimental no ensino de jovens e adultos (EJA): uma abordagem etnobotânica. *Flovet*, v. 1, p. 85-97, 2014.

FILHO, D. B.; BASTOS, A. C. S. B. A formação de conceitos em adultos não escolarizados. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 647-662, jul./set. 2015.

FONSECA, M. C. F. R.; SIMÕES, F. M. Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 517-532, abr./jun. 2014.

FRANZOI, N. L.; HYPOLITO, A. M.; FISCHER, M. C.; PINO, M. D.; SANTOS, S. V. Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 1, p. 167-186, jan./abr. 2010.

FURTADO, E. D. P.; LIMA, K. R. R. EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 1, p. 187-206, jan./abr. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GODINHO, A. C. F.; FISCHER, M. C. B. Circulação de saberes e valores em sala de aula: “usos de si” por alunas da educação profissional integrada à EJA. *Educação em foco*, v. 16, n. 21, p. 119-145, jul. 2013.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOUVEIA, D. S. M.; SILVA, A. M. T. B. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.17, n. 3, p. 749-767, set./dez., 2015.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 20 de fev. 2017.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 146 p. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.

LIMA, E. M. B; OLIVEIRA, N.; PAZ, V. S. Educação de jovens e adultos e mundo do trabalho: diálogos discentes e docentes na Escola Municipal Solange Coelho. In: XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba. Anais do XII EDUCERE, III SIRSSE, V SIPD Cátedra Unesco e IX ENAEH, 2015.

LIMA, F. O. ; SILVA, N. R. Educação inclusiva de jovens e adultos em um município do interior de São Paulo. Revista Cadernos de Educação, n. 52, 2015.

LIMA, J. F. PROEJA: seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão no Curso de Infraestrutura Urbana ofertado pelo IFBA. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 2, 2013.

LIRA, L. S. A importância da prática experimental no ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, M. M.; GARCIA, L. T. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, 2013.

MACHADO, R. C. F.; PALUDO, C. Educação de jovens e adultos (EJA) e a relação trabalho/educação no trabalho de educação popular. Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAIS, P. S.; TAVARES, A. M. B. N.; AZEVEDO, M. A.; FERNANDES, P. M. C. Motivação e conhecimentos prévios: fatores condicionantes da aprendizagem do adulto na educação profissional. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 189-204, jan./jun. 2012.

NEVES, K. L. S.; MARTINS, K. S. B. S. Evasão e permanência dos estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) no contexto escolar de Parintins-Amazonas: desafios e perspectivas. EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação. 2017.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G.; FERREIRA, M. J. R. A experiência do PROEJA: a visão dos múltiplos sujeitos envolvidos no programa do IFES - Campus Vitória. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 2, 2013.

OSÓRIO, R. G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Brasília. Texto para discussão Ipea, 2003.

PARIZZI, R. A.; SANTOS, C. C. F. Considerações sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 6, n. 1, 2011.

PAVANELLO, R. M.; LOPES, S. E.; ARAUJO, N. S. R. Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). *Educar em Revista*, Curitiba, Especial n. 1, p. 125-140, 2011.

PEREIRA, S. Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo? *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, mai./ago., 2007.

PRESTES, E. M. T. Educação e trabalho: requisitos do desenvolvimento e da sustentabilidade. *Espaço do currículo*, v.2, n.1, p.23-43, mar./set. 2009.

RAMOS, M. N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.

RIBAS, M. G. Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 53, p. 113-130, jul./set. 2014.

ROCHA, F. A.; REIS, S. M. Alfabetizar-se através das escritas de si: possibilidade potencializadora de diálogos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 2, 2013.

ROMANZINI, B. EJA–Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho? Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2010.

SCHLEY, T. R.; SILVA, C. R. P.; CAMPOS, L. M. L. A motivação para aprender Biologia: o que revelam alunos do ensino médio. *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia*, v. 7, p. 4965-4974, 2014.

SCHNEIDER, S. M.; FONSECA, M. C. F. R. Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 227-244, jan./mar. 2013.

SILVA, J. A.; OLIVEIRA, H. S. O mundo do trabalho e os/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos-EJA: “é possível ter segurança nesse emaranhado de formas de viver?”. *Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB*, v. 3, n. 5, p. 143-161, Jan.-Jun, 2013.

SILVA, M. S.; SILVA M. P. O significado do ensino de biologia para os alunos da educação de jovens e adultos. III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, Anápolis, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, I. Alfabetização de adultos: o sentido da escrita em uma comunidade com predominância oral. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, 2013.

SOARES, L.; VENÂNCIO, A. R. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. *Educar, Curitiba*, n. 29, p. 141-156, 2007.

SOARES, M. N. T.; GASTAL, M. L. A. O início, o fim e o meio: algumas concepções e imagens de estudantes da EJA sobre menstruação, menopausa e climatério. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 16, n. 2, p. 275-293, ago., 2016.

SOUZA, T. E. S.; GONÇALVES, M. C. P. B.; EUGENIO, B. G. A juventude, o currículo e a gestão pedagógica na educação de jovens e adultos. *Espaço do currículo*, v.9, n.1, p. 48-61, jan./abr. 2016.

TOMASI, A. P. N.; FERREIRA, J. E. R. M. Formação ao Longo da Vida (FLV): o que o trabalhador quer aprender? *Educação em foco*, v. 16, n. 21, p. 91-117, jul. 2013.

UNVPA. Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento. 2ed. Brasília: UNVPA- Fundo de População das Nações Unidas, 2010. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/direitos\\_pop\\_jovem.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/direitos_pop_jovem.pdf). Acesso em: 27 de dez de 2017.

VARGAS, P. G.; GOMES, M. F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013.

VIGANO, S. M. M. Trajetórias de exclusão na construção social das identidades de jovens e adultos. Espaço do currículo, v.9, n.1, p. 62-72, jan./abr. 2016.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa. V. 44, n. 151, p. 190-202, jan/mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>

ZANDONAIKUTTER, A. P.; EICHLER, M. L. A Educação em Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Etnografia de uma experiência biocêntrica na escola. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 11, n. 2, 2011.

## APÊNDICE A

QUALIS A					
ANO	Nº	REFERÊNCIA	REVISTA	AUTORES	FOCO
2006	1	DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.	Educação e Pesquisa	Pierre Dominicé	Formação docente
2006	2	PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.	Revista Brasileira de Educação	Jane Paiva	Direito à educação
2007	1	MUENCHEN, C.; AULER, D. Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na educação de jovens e adultos. Ciência & Educação, v. 13, n. 3, p. 421-434, 2007.	Ciência e Educação	Cristiane Muenchen; Décio Auler	Currículo
2007	2	FÁVERO, O. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007.	Cadernos CEDES	Osmar Fávero	Material didático
2007	3	FREITAS, M. F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. Educar, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007.	Educar em Revista	Maria de Fátima Quintal de Freitas	Formação docente
2007	4	OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.	Educar em Revista	Inês Barbosa de Oliveira	Currículo
2007	5	LAFFIN, M. H. L. F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. Educar, Curitiba, n. 29, p. 101-119, 2007.	Educar em Revista	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Formação docente
2007	6	HARACEMIV, S. M. C. Vínculos estabelecidos pelo professor com o Programa Municipal da EJA e a relação-reflexa na formação profissional e pessoal. Educar, Curitiba, n. 29, p. 121-140, 2007.	Educar em Revista	Sônia Maria Chaves Haracemiv	Formação docente
2007	7	SOARES, L.; VENÂNCIO, A. R. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. Educar, Curitiba, n. 29, p. 141-156, 2007.	Educar em Revista	Leôncio Soares; Ana Rosa Venâncio	Educando
2007	8	BRANCO, V. A sala de aula na educação de jovens e adultos. Educar, Curitiba, n. 29, p. 157-170, 2007.	Educar em Revista	Veronica Branco	Formação docente
2007	9	RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.	Educar em Revista	Sonia Maria Rummert; Jaqueline Pereira Ventura	Políticas públicas
2007	10	PEREIRA, S. Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo? Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, mai./ago., 2007.	Revista Brasileira de Educação	Sônia Pereira	Educando
2007	11	HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, mai./ago., 2007.	Revista Brasileira de Educação	Sérgio Haddad	Políticas públicas
2007	12	SOUZA, J. F.; MOTA, K. M. S. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, set./dez.,	Revista Brasileira de Educação	Janine Fontes de Souza; Kátia Maria Santos Mota	Práticas pedagógicas

		2007.			
2007	13	MUENCHEN, C.; AULER, D. Abordagem temática: desafios na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 7, n. 3, 2007.	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	Cristiane Muenchen; Décio Auler	Currículo
2008	1	DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008.	Cadernos de Pesquisa	Maria Clara Di Pierro	Políticas educacionais
2008	2	VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. Ciência & Educação, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.	Ciência e Educação	Rita Vilanova; Isabel Martins	Disciplinas escolares - Ciências
2008	3	SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.	Educação em Revista	Leôncio Soares	Formação docente
2008	4	SÉRGIO, M. C. A organização do tempo curricular na Práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos (EJA). Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 3, n. 2, jun. 2008.	Revista E-Curriculum	Maria Cândida Sérgio	Currículo
2008	5	BACOCINA, E. A.; CAMARGO, M. R. R. M. Arte, identidade e invenção: educadoras e educandos por entre auto-retratos e espelhos. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 107-118, jan./jun., 2008.	Revista FAEEBA	Eliane Aparecida Bacocina; Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo	Formação docente
2009	1	VIRIATO, E. O.; GOTARDO, R. C. C. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA): reflexões sobre o currículo. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, p.214-230, Jan/Jul 2009.	Currículo sem Fronteiras	Edaguimar Orquizas Viriato; Renata Cristina da Costa Gotardo	Currículo
2009	2	LAMBACH, M.; MARQUES, C. A. Ensino de química na educação de jovens e adultos: relação entre estilos de pensamento e formação docente. Investigações em Ensino de Ciências, v. 14, n. 2, p. 219-235, 2009.	Investigações em Ensino de Ciências	Marcelo Lambach; Carlos Alberto Marques	Formação docente
2009	3	DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, mai./ago., 2009.	Revista Brasileira de Educação	Maria Clara Di Pierro; Marcia Regina Andrade	Outros
2009	4	RODRIGUEZ, L. M. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFITEA. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, mai./ago., 2009.	Revista Brasileira de Educação	Lidia Mercedes Rodriguez	Outros
2009	5	HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFITEA VI. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, mai./ago., 2009.	Revista Brasileira de Educação	Sérgio Haddad	Outros
2009	6	FISCHER, N. B. Educação não-escolar de adultos e educação ambiental: um balanço da produção de conhecimentos. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, mai./ago., 2009.	Revista Brasileira de Educação	Nilton Bueno Fischer	Outros
2009	7	CAMPELO, M. E. C. H. A função reparadora na educação de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano escolar. Revista Educação em Questão, Natal, v. 35, n. 21, p. 210-233, mai./ago. 2009.	Revista Educação em Questão	Maria Estela Costa Holanda Campelo	Outros

2009	8	OLIVEIRA, M. O. M. Representações sociais docentes sobre a mídia: aproximações e distanciamentos. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 32, p. 211-220, jul./dez. 2009.	Revista FAEEBA	Maria Olívia de Matos Oliveira	Formação docente
2010	1	BORGES, M. D.; ARANHA, J. M.; SABINO, J. A fotografia de natureza como instrumento para educação ambiental. Ciência & Educação, v. 16, n. 1, p. 149-161, 2010.	Ciência e Educação	Marília Dammski Borges; José Marcelo Aranha; José Sabino	Práticas pedagógicas
2010	2	CASTRO, M. D. R.; MACHADO, M. M.; VITORETTE, J. M. B. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. Educação & Realidade, v. 35, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2010.	Educação e Realidade	Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro; Maria Margarida Machado; Jacqueline Maria Barbosa Vitorette	Currículo
2010	3	FURTADO, E. D. P.; LIMA, K. R. R. EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites. Educação & Realidade, v. 35, n. 1, p. 187-206, jan./abr. 2010.	Educação e Realidade	Eliane Dayse Pontes Furtado; Kátia Regina Rodrigues Lima	Trabalho
2010	4	REIS, E. M.; LINHARES, M. P. Ensino de Ciências com Tecnologias: um caminho metodológico no PROEJA. Educação & Realidade, v. 35, n. 1, p. 129-150, jan./abr. 2010.	Educação e Realidade	Ernesto Macedo Reis; Marília Paixão Linhares	Disciplinas escolares - Ciências
2010	5	FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, E. C. Entre a Inclusão Social e a Integração Curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. Educação & Realidade, v. 35, n. 1, p. 87-108, jan./abr. 2010.	Educação e Realidade	Eliza Bartolozzi Ferreira; Edna Castro Oliveira	Currículo
2010	6	FRANZOI, N. L.; HYPOLITO, A. M.; FISCHER, M. C.; PINO, M. D.; SANTOS, S. V. Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. Educação & Realidade, v. 35, n. 1, p. 167-186, jan./abr. 2010.	Educação e Realidade	Naira Lisboa Franzoi; Álvaro Moreira Hypolito; Maria Clara Fischer; Mauro Del Pino; Simone Valdete dos Santos	Trabalho
2010	7	RAMOS, M. N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. Educação & Realidade, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.	Educação e Realidade	Marise Nogueira Ramos	Trabalho
2010	8	FILHO, D. L. L. O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. Educação & Realidade, v. 35, n. 1, p.109-127, jan./abr. 2010.	Educação e Realidade	Domingos Leite Lima Filho	Políticas educacionais
2010	9	CUNHA, D. M. Problemas de Trabalho e Questões de Linguagem. Educação & Realidade, v. 35, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2010.	Educação e Realidade	Daisy Moreira Cunha	Trabalho
2010	10	CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010.	Educação e Sociedade	Maria Ciavatta; Sonia Maria Rummert	Currículo
2010	11	DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.	Educação e Sociedade	Maria Clara Di Pierro	Políticas educacionais
2010	12	BARREYRO, G. B. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. Educar em Revista, Curitiba, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010.	Educar em Revista	Gladys Beatriz Barreyro	Políticas educacionais
2010	13	FREITAS, E. T. F.; AGUIAR JR. O. Atividades de elaboração conceitual por estudantes na sala de aula	Ensaio: Pesquisa em Educação em	Erico Tadeu Fraga Freitas; Orlando	Disciplinas escolares –

		de física na EJA. Rev. Ensaio, Belo Horizonte, v.12, n.01, p.43-62, jan.-abr., 2010.	Ciências	Aguiar Jr.	Física
2010	14	KRUMMENAUER, W. L.; COSTA, S. S. C.; SILVEIRA, F. L. Uma experiência de ensino de física contextualizada para a educação de jovens e adultos. Rev. Ensaio, Belo Horizonte, v.12, n.02, p.69-82, mai./ago., 2010.	Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências	Wilson Leandro Krummenauer; Sayonara Salvador Cabral da Costa; Fernando Lang da Silveira	Disciplinas escolares – Física
2010	15	JULIÃO, E. F. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.	Revista Brasileira de Educação	Elionaldo Fernandes Julião	Educação prisional
2010	16	RUMMERT, S. M.; ALVES, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, set./dez., 2010.	Revista Brasileira de Educação	Sonia Maria Rummert; Natália Alves	Políticas públicas
2010	17	FRIEDRICH, M.; BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C. Uma abordagem sobre o ensino de ciências e matemática no programa nacional de inclusão de jovens: do discurso a prática. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 10, n. 3, 2010.	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	Márcia Friedrich; Claudio R. Machado Benite; Anna M. Canavarro Benite	Integração
2010	18	VARGAS, A. L. S.; GUIMARÃES, M. M. N.; RODRIGUES, M. A. M. A inserção do software educativo na educação de jovens e adultos: um impacto social e o método bioecológico de Bronfenbrenner. Revista Educação em Questão, Natal, v. 38, n. 24, p. 207-237, mai./ago. 2010.	Revista Educação em Questão	Angelo Luis de Souza Vargas; Márcia Maria Nunes Guimarães; Maria Adelaide Maio Rodrigues	Práticas pedagógicas
2010	19	SANTOS, I. S.; MICARELLO, H. Letramento, alfabetização e o fortalecimento da identidade sociocultural de segmentos historicamente excluídos. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 34, p. 73-83, jul./dez. 2010.	Revista FAEEBA	Ilka Schapper Santos; Hilda Micarello	Práticas pedagógicas
2011	1	MOREIRA, A. F.; FERREIRA, L. A. G. Abordagem temática e contextos de vida em uma prática educativa em ciências e biologia na EJA. Ciência & Educação, v. 17, n. 3, p. 603-624, 2011.	Ciência e Educação	Adelson Fernandes Moreira; Leonardo Augusto Gonçalves Ferreira	Disciplinas escolares – Ciências e biologia
2011	2	MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul./set. 2011.	Educação e Sociedade	Carmem Sylvia Vidigal Moraes; Ocimar Munhoz Alavarse	Avaliação
2011	3	SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 303-322, ago. 2011.	Educação em Revista	Leôncio Soares	Formação docente
2011	4	PAVANELLO, R. M.; LOPES, S. E.; ARAUJO, N. S. R. Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). Educar em Revista, Curitiba, Especial n. 1, p. 125-140, 2011.	Educar em Revista	Regina Maria Pavanello; Silvia Ednaira Lopes; Nelma Sgarbosa Roman de Araujo	Disciplinas escolares – Matemática / Educando
2011	5	SILVA, L. H.; COSTA, V. A.; ROSA, W. M. A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, jan./abr., 2011.	Revista Brasileira de Educação	Lourdes Helena da Silva; Vânia Aparecida Costa; Walquíria Miranda Rosa	Formação docente
2011	6	ZANDONAIKUTTER, A. P.; EICHLER, M. L. A Educação em Biologia na Educação de Jovens e	Revista Brasileira de Pesquisa em	Ana Paula ZandonaiKutter;	Educando

		Adultos (EJA): Etnografia de uma experiência biocêntrica na escola. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 11, n. 2, 2011.	Educação em Ciências	Marcelo Leandro Eichler	
2011	7	RIOS, J. A. V. P. Professores da cidade, alunos da roça: identidades e discursos na escola. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 127-136, jul./dez. 2011.	Revista FAEEBA	Jane Vasconcelos Pacheco Rios Adriana	Práticas pedagógicas
2012	1	SILVA, J. L.; BONAMINO, A. M. C.; RIBEIRO, V. M. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.28, n.02, p.367-392, jun. 2012.	Educação em Revista	Jaqueline Luzia da Silva; Alicia Maria Catalano de Bonamino; Vera Masagão Ribeiro	Outros
2012	2	IVO, A. A.; HYPOLITO, A. M. Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 125-142, set. 2012.	Educação em Revista	Andressa Aita Ivo; Álvaro Moreira Hypolito	Educação profissional
2012	3	CARVALHO, R. T. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 47-61, 2012.	Educação e Pesquisa	Rosângela Tenório de Carvalho	Educando
2012	4	FREITAS, E. T. F.; JÚNIOR, O. G. A. A ação docente como sustentação da produção discursiva dos estudantes na sala de aula de física de educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 12, n. 1, 2012.	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	Erico Tadeu Fraga Freitas; Orlando G. Aguiar Júnior	Disciplinas escolares – Física
2012	5	RIBEIRO, N. A.; MUNFORD, D.; PERNA, G. P. A. Experiências de leitura em Ciências da Natureza na Educação de Jovens e Adultos: um estudo das práticas de professores em formação inicial. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 12, n. 2, 2012.	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	Natália Almeida Ribeiro; Danusa Munford; Giacomio Porfirio de Araújo Perna	Formação docente
2012	6	MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.	Revista Educação em Questão	Olgaíses Cabral Maués; Arlete Maria Monte de Camargo	Políticas públicas
2012	7	RUÉ, J. Argumentos para uma propuesta formativa em la Formación de Jóvenes y Adultos. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 21-38, jan./jun. 2012.	Revista FAEEBA	Joan Rué	Outros
2012	8	FLECHA, R.; MELLO, R. R. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 39-52, jan./jun. 2012.	Revista FAEEBA	Ramón Flecha; Roseli Rodrigues de Mello	Formação docente
2012	9	FRANÇA, M. C.; CEARON, N. M. Fóruns de educação de jovens e adultos: uma história contada a partir da mobilização na Bahia e da participação do segmento das universidades. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 63-70, jan./jun. 2012.	Revista FAEEBA	Magdalânia Cauby França; Nelcida Maria Cearon	Políticas públicas
2012	10	VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.	Revista FAEEBA	Jaqueline Ventura	Formação docente
2012	11	PAIVA, J. Formação docente para Educação de Jovens e Adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. Revista da FAEEBA – Educação e	Revista FAEEBA	Jane Paiva	Formação docente

		Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.			
2012	12	SCHNEIDER, S. M. Relações geracionais e práticas de numeramento na educação de jovens e adultos: inclusão e exclusão de jovens e adultos da escola. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 97-108, jan./jun. 2012.	Revista FAEEBA	Sonia Schneider Maria	Práticas pedagógicas
2012	13	AMORIM, M. G. R.; RIBEIRO, N. N. A.; MOURA, T. M. M. A especificidade curricular na educação de jovens e adultos: ainda um desafio. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 109-116, jan./jun. 2012.	Revista FAEEBA	Maria Gorete Rodrigues de Amorim; Naira Aguiar Ribeiro; Tania Maria de Melo Moura	Currículo
2012	14	BORGHI, I. S. M.; SÁ, M. R. G. B. Tramas das relações na escola: trajetórias escolares de jovens da EJA. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 117-126, jan./jun. 2012.	Revista FAEEBA	Idalina Souza Mascarenhas Borghi; Maria Roseli Gomes Brito de Sá	Educando
2012	15	RODRIGUES, A. G. F.; NETO, E. R. G. C. Eu aprendo, tu aprendes, ele aprende: em busca de uma prática docente mais democrática na EJA. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 127-136, jan./jun. 2012.	Revista FAEEBA	Andréa Gabriel Francelino Rodrigues; Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto	Formação docente
2012	16	DANTAS, T. R. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.	Revista FAEEBA	Tânia Regina Dantas	Formação docente
2012	17	OLIVEIRA, M. O. M. Tornar visível o cotidiano da escola: experiências na EJA. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 163-172, jan./jun. 2012.	Revista FAEEBA	Maria Olivia de Matos Oliveira	Políticas públicas
2012	18	MORAIS, P. S.; TAVARES, A. M. B. N.; AZEVEDO, M. A.; FERNANDES, P. M. C. Motivação e conhecimentos prévios: fatores condicionantes da aprendizagem do adulto na educação profissional. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 189-204, jan./jun. 2012.	Revista FAEEBA	Pauleany Simões de Moraes; Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares; Márcio Adriano de Azevedo; Priscilla de Medeiros Costa Fernandes	Educando
2012	19	COSTA, T. C. O Descompasso dos programas de alfabetização de jovens e adultos: significados e sentidos. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 205-216, jan./jun. 2012.	Revista FAEEBA	Telma Cruz Costa	Educando
2013	1	RAMOS, L. C. SÁ, L. P. A alfabetização científica na educação de jovens e adultos em atividades baseadas no programa “mão na massa”. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.15, n. 02, p. 123-140, mai./ago., 2013.	Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências	Luan da Costa Ramos; Luciana Passos Sá	Práticas pedagógicas
2013	2	VOLPE, G. C. M. O financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas? Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 54, jul./set., 2013.	Revista Brasileira de Educação	Geruza Cristina Meirelles Volpe	Políticas públicas
2013	3	SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. Práticas de numeramento e relações de gênero: tensões e desigualdades nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA. Revista Brasileira de	Revista Brasileira de Educação	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza; Maria da Conceição Ferreira Reis	Práticas pedagógicas

		Educação, v. 18, n. 55, out./dez., 2013.		Fonseca	
2013	4	VARGAS, P. G.; GOMES, M. F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013.	Educação e Pesquisa	Patricia Guimarães Vargas; Maria de Fátima Cardoso Gomes	Educando
2013	5	SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. Territórios da casa, matemática e relações de gênero na EJA. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 256-279, jan./abr., 2013.	Cadernos de Pesquisa	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza; Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Disciplinas escolares - Matemática
2013	6	COSTA, L. S. O.; ECHEVERRÍA, A. R. Contribuições da teoria sócio-histórica para a pesquisa sobre a escolarização de jovens e adultos. Ciênc. Educ., Bauru, v. 19, n. 2, p. 339-357, 2013.	Ciência e Educação	Lorena Silva Oliveira Costa; Agustina Rosa Echeverría	Disciplinas escolares - Química
2013	7	SCHNEIDER, S. M.; FONSECA, M. C. F. R. Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 122, p. 227-244, jan./mar. 2013.	Educação e Sociedade	Sônia Maria Schneider; Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Educando
2013	8	MORAES, C. S. V. Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e sistema nacional de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 979-1001, jul./set. 2013.	Educação e Sociedade	Carmem Sylvia Vidigal Moraes	Políticas públicas
2013	9	FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, J. G. Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos? Educação em Revista, Belo Horizonte, v.29, n.03, p.177-198, set. 2013.	Educação em Revista	Andréa Tereza Brito Ferreira; Eliana Borges C. de Albuquerque; Artur Gomes de Moraes; Josemar Guedes Ferreira	Práticas pedagógicas
2013	10	CALIATTO, S. G.; MARTINELLI, S. C. Aprendizagem escolar de estudantes da educação de jovens e adultos. Revista Educação em Questão, Natal, v. 47, n. 33, p. 109-134, set./dez. 2013.	Revista Educação em Questão	Susana Gakyia Caliatto; Selma de Cássia Martinelli	Outros
2013	11	AZEVEDO, A. A. Jovens e adultos do campo: educação, passado e futuro. Revista Educação em Questão, Natal, v. 47, n. 33, p. 207-233, set./dez. 2013.	Revista Educação em Questão	Alessandro Augusto de Azevedo	Outros
2013	12	DIAS, A. S.; OLIVEIRA, I. A. Presença de Paulo Freire na escola cabana: reorientação curricular na educação de jovens e adultos. Revista e-Curriculum, São Paulo, n.11, v.03, set./dez. 2013.	Revista E-Curriculum	Alder de Sousa Dias; Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Currículo
2014	1	ALCANTARA, M. A. M.; CARLOS, E. J. Funções enunciativas do discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Curso de Pedagogia da UFPB. Revista Educação em Questão, Natal, v. 49, n. 35, p. 153-179, maio/ago. 2014.	Revista Educação em Questão	Marcos Angelus Miranda de Alcantara; Erenildo João Carlos	Outros
2014	2	LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. Cadernos Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio/ago. 2014.	Cadernos CEDES	Adriana Lia Frizman de Laplane	Educação especial
2014	3	MACHADO, R. C. F.; PALUDO, C. Educação de jovens e adultos (EJA) e a relação trabalho/educação no trabalho de educação popular. Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p. 137-150, jan./abr. 2014.	Currículo sem Fronteiras	Rita de Cássia Fraga Machado; Conceição Paludo	Trabalho
2014	4	FONSECA, M. C. F. R.; SIMÕES, F. M. Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 517-532, abr./jun. 2014.	Educação e Pesquisa	Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca; Fernanda Maurício	Educando

				Simões	
2014	5	VELARDE, J. C. L. Investigation on Youth and Adult Education: the theses of a Latin American Contest. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 699-713, jul./set. 2014.	Educação e Pesquisa	Jaime Calderón López Velarde	Outros
2014	6	BARCELOS, L. B. O Que é Qualidade na Educação de Jovens e Adultos? Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 487-509, abr./jun. 2014.	Educação e Realidade	Luciana Bandeira Barcelos	Avaliação
2014	7	ANDRADE, S. S.; MEYER, D. E. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 85-99, 2014.	Educar em Revista	Sandra dos Santos Andrade; Dagmar Estermann Meyer	Educando
2014	8	RIBAS, M. G. Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical. Educar em Revista, Curitiba, n. 53, p. 113-130, jul./set. 2014.	Educar em Revista	Maria Guiomar Ribas	Educando
2014	9	GOMES, A. T.; GARCIA, I. K. Aprendizagem significativa na EJA: uma análise da evolução conceitual a partir de uma intervenção didática com a temática energia. Investigações em Ensino de Ciências, v. 19, n. 2, p. 289-321, 2014.	Investigações em Ensino de Ciências	André Taschetto Gomes; Isabel Krey Garcia	Práticas pedagógicas
2014	10	GONZALES, E. G.; ROSA, P. R. S. Aprendizagem significativa de conceitos de circuitos elétricos utilizando um ambiente virtual de ensino por alunos da educação de jovens e adultos. Investigações em Ensino de Ciências, v. 19, n. 2, p. 477-504, 2014.	Investigações em Ensino de Ciências	Eliéverson Guerchi Gonzales; Paulo Ricardo da Silva Rosa	Práticas pedagógicas
2014	11	ADELINO, P. R.; FONSECA, M. C. F. R. Matemática e texto: Ipráticas de numeramento num livro didático da educação de pessoas jovens e adultas. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, jan./mar., 2014.	Revista Brasileira de Educação	Paula Resende Adelino; Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Práticas pedagógicas
2014	12	CAVAGLIER, M. C. S.; MESSEDER, J. C. Plantas Medicinais no Ensino de Química e Biologia: Propostas Interdisciplinares na Educação de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 14, n. 1, 2014.	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	Maria Cristina dos Santos Cavaglier; Jorge Cardoso Messeder	Integração
2015	1	BRAGA, F. M.; FERNANDES, J. R. Educação de jovens e adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base Scielo (2010-2014). Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 173-196, maio/ago. 2015.	Cadernos CEDES	Fabiana Marini Braga; Jarina Rodrigues Fernandes	Estado da arte
2015	2	DÍ PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015.	Cadernos CEDES	Maria Clara Di Pierro; Sérgio Haddad	Políticas educacionais
2015	3	ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015.	Cadernos CEDES	Elenice Maria Cammarosano Onofre	Educação prisional
2015	4	CAMARGO, M. R. R. M.; MIGUEL, J. C.; ZANATA, E. M. Travessias na EJA: a extensão universitária como ponte do fazer, do aprender, do pensar. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 257-276, maio/ago. 2015.	Cadernos CEDES	Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo; José Carlos Miguel; Eliana Marques Zanata	Formação docente
2015	5	FREITAS, A. V.; PIRES, C. M. C. Estado da Arte em educação matemática na EJA: percursos de uma	Ciência e Educação	Adriano Vargas Freitas; Célia Maria	Disciplinas escolares -

		investigação. Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 3, p. 637-654, 2015.		Carolino Pires	Matemática
2015	6	FILHO, D. B.; BASTOS, A. C. S. B. A formação de conceitos em adultos não escolarizados. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 647-662, jul./set. 2015.	Educação e Pesquisa	Delma Barros Filho; Ana Cecília de Sousa B. Bastos	Educando
2015	7	ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT). Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 679-694, jul./set. 2015.	Educação e Pesquisa	Gustavo Cunha de Araújo; Ana Arlinda de Oliveira	Disciplinas escolares – Arte
2015	8	DIAS, M. T. M.; GOMES, M. F. C. Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 183-210, Abr./Jun. 2015.	Educação em Revista	Maíra Tomayno de Melo Dias; Maria de Fátima Cardoso Gomes	Práticas pedagógicas
2015	9	VENTURA, J. BOMFIM, M. I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 211-227, abr./jun. 2015.	Educação em Revista	Jaqueline Ventura; Maria Inês Bomfim	Formação docente
2015	10	MUNFORD, D.; TELES, A. P. S. S. Argumentação e a construção de oportunidades de aprendizagem em aulas de ciências. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.17, n. especial, p. 161-185, nov., 2015.	Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências	Danusa Munford; Ana Paula Souto Silva Teles	Práticas pedagógicas
2015	11	GOUVEIA, D. S. M.; SILVA, A. M. T. B. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.17, n. 3, p. 749-767, set./dez., 2015.	Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências	Daniele da Silva Maia Gouveia; Alcina Maria Testa Braz da Silva	Educando
2015	12	SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. Relações de Gênero e Matemáticas: entre fios e tramas discursivas. Educar em Revista, Curitiba, n. 55, p. 261-276, jan./mar. 2015.	Educar em Revista	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza; Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Práticas pedagógicas
2015	13	SILVA, F. C.; SAMPAIO, M. N. Cinquentenário das “40 horas de Angicos”: memória presente na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, out./dez. 2015.	Revista Brasileira de Educação	Francisco Canindé da Silva; Marisa Narcizo Sampaio	Outros
2015	14	SIMÕES, F. M.; FONSECA, M. C. F. R. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, out./dez. 2015.	Revista Brasileira de Educação	Fernanda Maurício Simões; Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Práticas pedagógicas
2015	15	ARAÚJO, M. M. A.; ALCOFORADO, J. L. M.; FERREIRA, A. G. A educação supletiva nas Campanhas de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal (Século XX). Revista Educação em Questão, Natal, v. 53, n. 39, p. 12-44, set./dez. 2015.	Revista Educação em Questão	Marta Maria de Araújo Araújo; Joaquim Luís Medeiros Alcoforado; António Gomes Ferreira	Outros
2015	16	NUNES, E. J. F.; SANTOS, M. C. G.; BARRETO, M. R. N. O Observatório de Educação de Jovens e Adultos e a educação popular no Território do Sisal – Bahia. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43, p. 183-197, jan./jun. 2015.	Revista FAEEBA	Eduardo José Fernandes Nunes; Marcos César Guimarães dos Santos; Maria Raidalva Nery Barreto	Outros
2015	17	ALCANTARA, M. A. M.; CARLOS, E. J. O discurso sobre a institucionalidade da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação popular. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43, p. 211-221, jan./jun. 2015.	Revista FAEEBA	Marcos Angelus Miranda de Alcantara; Erenildo João Carlos	Outros

2015	18	FARIA, A. M. S.; LIMA, D. M. S. Ontogenia de um projeto inovador para a educação de jovens e adultos a distância. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 44, p. 211-219, jul./dez. 2015.	Revista FAEEBA	Ângela Maria dos Santos Faria; Denise Maria Soares Lima	Outros
2016	1	SANCEVERINO, A. R. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. Revista Brasileira de Educação, v. 2,1 n. 65, abr./jun., 2016.	Revista Brasileira de Educação	Adriana Regina Sanceverino	Práticas pedagógicas
2016	2	SOARES, M. N. T.; GASTAL, M. L. A. O início, o fim e o meio: algumas concepções e imagens de estudantes da EJA sobre menstruação, menopausa e climatério. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 16, n. 2, p. 275-293, ago., 2016.	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	Marina Nunes Teixeira Soares; Maria Luiza de Araújo Gastal	Educando
2016	3	GUEDES, M. G. M.; LEITÃO, E. S. S. A contribuição da proposta educacional de Paulo Freire para práticas pedagógicas docente na educação infantil e na educação de jovens e adultos. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 35 – 55, jan./mar. 2016.	Revista E-Curriculum	Marília Gabriela de Menezes Guedes; Edineide Souza Sá Leitão	Práticas pedagógicas
2016	4	OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. A presença de Paulo Freire em programas de alfabetização de jovens e adultos de redes municipais de ensino do estado do Pará. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 257 – 276, jan./mar. 2016.	Revista E-Curriculum	Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Tânia Regina Lobato dos Santos	Paulo Freire

TABELA 1: ARTIGOS DE PERIÓDICOS DE QUALIFICAÇÃO A

## APÊNDICE B

QUALIS B					
ANO	Nº	REFERÊNCIA	REVISTA	AUTORES	FOCO
2007	1	VIEIRA, M. C. História, memória e experiência: a trajetória de Vera e José Carlos Barreto na educação de jovens e adultos. Inter-Ação, Rev. Fac. Educ. UFG, v. 32, n. 2, p. 217-241, jul./dez. 2007.	Inter-ação	Maria Clarisse Vieira	Formação docente
2007	2	MENEZES, L.; LOGAREZZI, A. J. M. A questão da qualidade do material didático de matemática na educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 2, n. 2, 2007.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Lígia Menezes; Amadeu José Montagnini Logarezzi	Disciplinas escolares - Matemática
2009	1	GADELHA, E. T. Projetos didáticos: uma alternativa curricular para a educação de jovens e adultos. Espaço do currículo, v.1, n.2, p.11-32, set. 2008/mar. 2009.	Revista Espaço do Currículo	Elma Teixeira Gadelha	Currículo
2009	2	PRESTES, E. M. T. Educação e trabalho: requisitos do desenvolvimento e da sustentabilidade. Espaço do currículo, v.2, n.1, p.23-43, mar./set. 2009.	Revista Espaço do Currículo	Emília Maria da T. Prestes	Trabalho
2009	3	DINIZ, A. V. S. As políticas de educação e de qualificação dos jovens e adultos e a transversalidade no currículo. Espaço do currículo, v.2, n.1, p.74-95, mar./set. 2009.	Revista Espaço do Currículo	Adriana Valéria Santos Diniz	Políticas públicas
2009	4	BORGES, L. P. C. Reflexões necessárias sobre a educação de jovens e adultos: perspectivas, desafios e possibilidades. Espaço do currículo, v.2, n.1, p.137-155, mar./set. 2009.	Revista Espaço do Currículo	Luís Paulo Cruz Borges	Educando
2009	5	MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.	Em aberto	Maria Margarida Machado	Políticas públicas
2009	6	IRELAND, T. D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009.	Em aberto	Timothy D. Ireland	Direito à educação
2009	7	PAIVA, J. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 59-71, nov. 2009.	Em aberto	Jane Paiva	Políticas públicas
2009	8	ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G.; OLIVEIRA, E. C. Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 73-89, nov. 2009.	Em aberto	Eliane Ribeiro Andrade; Luiz Carlos Gil Esteves; Edna Castro de Oliveira	Avaliação
2009	9	MOURA, D. H.; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.	Em aberto	Dante Henrique Moura; Rosa Aparecida Pinheiro	Integração
2009	10	PORTUGUES, M. R. Educação de jovens e adultos presos: limites, possibilidades e perspectivas. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 109-120, nov. 2009.	Em aberto	Manoel Rodrigues Portugues	Educação prisional
2009	11	TIEPOLO, E. V. Uma política de leitura para todos: leitores e neoleitores. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 121-133, nov. 2009.	Em aberto	Elisiani Vitória Tiepolo	Outros
2011	1	BRANDÃO, N.; COSTA, V.; MONTEIRO, M. N.; MUSIAL, G.; REZENDE, R.; ROSA, W. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos	Educação em Foco	Nágela Brandão; Vânia Costa; Márcia Nunes	Outros

		– NEPEJA: uma experiência de interface extensão e pesquisa. Educação em foco, v. 14, n. 18, p. 15-38, dez. 2011.		Monteiro; Gilvanice Musial; Roberto Rezende; Walquíria Rosa	
2011	2	IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.	Em aberto	Timothy D. Ireland	Educação prisional
2011	3	JULIÃO, E. F. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 141-155, nov. 2011.	Em aberto	Elionaldo Fernandes Julião	Políticas públicas
2011	4	FAVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.	Inter-ação	Osmar Fávero; Marinaide Freitas	História da EJA
2011	5	MACHADO, M.M. A educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011.	Inter-ação	Maria Margarida Machado	Políticas públicas
2011	6	OLIVEIRA, E. C.; BARBOSA FILHO, C. J. Educação de jovens e adultos e educação do campo: políticas públicas e os sentidos do direito à educação. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 413-431, jul./dez. 2011.	Inter-ação	Edna Castro de Oliveira; Custódio Jovêncio Barbosa Filho	Políticas públicas
2011	7	RIVERO, J. Acerca de balances regionales sobre alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 433-450, jul./dez. 2011.	Inter-ação	José Rivero	Avaliação
2011	8	HENRIQUE, A.L.S.; SILVA, J. M. N.; BARACHO, M. G. Práticas pedagógicas de integração no PROEJA-IFRN: o que pensam professores e estudantes. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 451-468, jul./dez. 2011.	Inter-ação	Ana Lúcia Sarmento Henrique; Jose Moises Nunes da Silva; Maria das Graças Baracho	Integração
2011	9	RODRIGUES, M.E.C. A experiência de educação popular do centro popular de cultura em Goiás. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 469-490, jul./dez. 2011.	Inter-ação	Maria Emilia de Castro Rodrigues	Outros
2011	10	SOUSA, C. A. M. Inovações e vieses ideológicos da educação de jovens e adultos: uma incursão histórica a partir de um relato de supervisão pedagógica do MEB. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 491-508, jul./dez. 2011.	Inter-ação	Carlos Angelo Meneses Sousa	História da EJA
2011	11	PAVAN, R. Tensões presentes nas reflexões dos professores sobre o currículo da educação de jovens e adultos. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 509-523, jul./dez. 2011.	Inter-ação	Ruth Pavan	Currículo
2011	12	ALMEIDA, D.B. Relatos sobre “salas alternativas de educação de jovens e adultos” para pessoas com necessidades educativas especiais: um olhar no passado com vistas para o futuro. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 525-537, jul./dez. 2011.	Inter-ação	Dulce Barros de Almeida	Educação especial
2011	13	PARIZZI, R. A.; SANTOS, C. C. F. Considerações sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 6, n. 1, 2011.	Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação	Roseli A. Parizzi; Denise Cristina da C. F. dos Santos	Educando
2011	14	BARRETO, M. C. A.; MARTINEZ, S. A. Os jovens do ensino médio regular e da educação de jovens e adultos: suas vozes e experiências em meio ao ensino noturno em análise. Revista Teias, v. 12, n. 26, p. 83-114, set./dez., 2011.	Revista Teias	Mírian Carvalho de Araujo Barreto; Silvia Alicia Martinez	Educando

2012	1	COSTA, J.M. O uso de temas geradores no processo de alfabetização de adultos. Inter-Ação, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 417-428, jul./dez. 2012.	Inter-ação	Jaqueline de Moraes Costa	Educando
2013	1	IRELAND, T. D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Timothy Denis Ireland	Outros
2013	2	VENTURA, J. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Jaqueline Ventura	Políticas públicas
2013	3	MACHADO, M. M.; GARCIA, L. T. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Maria Margarida Machado; LÊNIN Tomazett Garcia	Trabalho
2013	4	URPIA, M. F. M.; LINS, M. J. F. A formação inicial de alfabetizadores: entre a existência ideal e o real. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Maria de Fátima Mota Urpia; Maria José de Faria Lins	Formação docente
2013	5	ROCHA, A. R. V.; FREITAS, M. L. Q. O currículo em educação de jovens e adultos em Maceió na perspectiva de rede temática. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Adriana Rocely Viana da Rocha; Marinaide Lima de Queiroz Freitas	Currículo
2013	6	MELLO, P. E. D. Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Paulo Eduardo Dias de Mello	Material didático
2013	7	SENA, M. M.; SOUZA, R. M. Alfabetização de Jovens e Adultos: espaço de (re) construção de identidades. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Milene de Macedo Sena; Rodrigo Matos de Souza	Formação docente
2013	8	SILVEIRA, I. Alfabetização de adultos: o sentido da escrita em uma comunidade com predominância oral. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Ivete Silveira	Educando
2013	9	GONÇALVES, L. G. O saber e o fazer do técnico em enfermagem como evocações de uma inteligência popular a ser reconstruído na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Luiz Gonzaga Gonçalves	Educação profissional
2013	10	LAFFIN, M. H. L. F.; GAYA, S. M. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Sidneya Magaly Gaya	Formação docente
2013	11	OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G.; FERREIRA, M. J. R. A experiência do PROEJA: a visão dos múltiplos sujeitos envolvidos no programa do IFES - Campus Vitória. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 2, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Edna Castro de Oliveira; Edna Graça Scopel; Maria José de Resende Ferreira	Educando
2013	12	LIMA, J. F. PROEJA: seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão no Curso de Infraestrutura Urbana ofertado pelo IFBA. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 2, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Jacilene Fiuza de Lima	Educando
2013	13	MOREIRA, R. M.; FURTADO, E. D. P. Da alfabetização à escolarização: primeiras aproximações ao programa Fortaleza Alfabetizada. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 2, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Rejane Mary Moreira; Eliane Dayse Pontes Furtado	Outros

2013	14	ROCHA, F. A.; REIS, S. M. Alfabetizar-se através das escritas de si: possibilidade potencializadora de diálogos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 2, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Fulvia de Aquino Rocha; Sara Menezes Reis	Educando
2013	15	CUNHA, A. S.; ARAÚJO, M. I. O. O lugar da aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 2, 2013.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Adenilson Souza Cunha Júnior; Maria Inês Oliveira Araújo	Políticas públicas
2013	16	DIAS, D. S. F.; DEUS, M. M. M.; IRELAND, T. D. A contribuição do uso de dispositivos móveis para um currículo voltado a uma educação transformadora na EJA. Espaço do currículo, v.6, n.2, p.280-291, mai./ago. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Daniele dos Santos Ferreira Dias; Milene Maria Machado de Deus; Timothy Denis Ireland	Práticas pedagógicas
2013	17	ROSA, A. C. F. Currículo do proeja: desafios de identidade. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.396-405, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Ana Claudia Ferreira Rosa	Currículo
2013	18	NORONHA, I. L. A.; LOUREIRO, M. D. S. Educação de jovens e adultos: entre vontades, direitos e programas, o pensamento de Freire se (des)faz. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.406-414, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Isabelle de Luna Alencar Noronha; Maria Dulcinea da Silva Loureiro	Paulo Freire
2013	19	RIBEIRO, N. N. A.; OLIVEIRA, D. L. S. Reflexões sobre a prática curricular: uma experiência numa turma de EJA de uma escola de Maceió. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.428-438, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Nadja Naira Aguiar Ribeiro; Deiseane Louise Santos Oliveira	Currículo
2013	20	CUNHA, D. E. S. L. Currículo na educação de jovens e adultos: história e novas tendências. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.439-446, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha	Currículo
2013	21	SILVA, M. A. Currículo de educação profissional integrada à EJA: uma pesquisa em parceria. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.447-461, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Maria Aparecida da Silva	Currículo
2013	22	VALE, E. C. A EJA nos contextos de escolarização: interfaces entre a cultura e o currículo. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.462-473, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Elizabete Carlos do Vale	Currículo
2013	23	BIGNARDE, K. G. A produção da política de currículo da EJA a partir da constituição dos CEJAS. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.474-483, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Kleber Gonsalves Bignarde	Currículo
2013	24	CAVALCANTE, R. B.; PRESTES, E. M. T. Currículo e avaliação no programa Brasil alfabetizado. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.484-496, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Rejane de Barros Cavalcante; Emília Maria da Trindade Prestes	Currículo
2013	25	SILVA, D. P. C.; PINHEIRO, R. A. As práticas culturais e a relação com o currículo da EJA no MST: crenças, embates e contradições. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.497-504, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Divoene Pereira Cruz Silva; Rosa Aparecida Pinheiro	Currículo
2013	26	OLIVEIRA, E. D. O currículo oficial da educação de jovens e adultos: implicações num espaço/tempo de disputas. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.505-513, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Elisabete Duarte de Oliveira	Currículo
2013	27	SOUSA, I. S. Currículo de história: perspectivas locais na educação de jovens e adultos. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.514-524, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Israel Soares de Sousa	Disciplinas escolares – História
2013	28	VILAR, E. T. F. S.; SANTOS, A. C.; FREITAS, M. L. Q. Proposições curriculares para a EJA: um olhar para a geografia. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.525-535, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Edna Telma Fonseca e Silva Vilar; Adriana Cavalcanti dos Santos; Marineide Lima de Queiroz	Disciplinas escolares – Geografia

				Freitas	
2013	29	SOUSA, J. R. M.; ARAÚJO, A. C. U. A dimensão oculta do currículo no ensino da língua portuguesa na EJA: estudo de caso. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.536-548, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	José Romualdo Mendes de Sousa; Ana Claudia Uchôa Araújo	Disciplinas escolares - Língua Portuguesa
2013	30	MIRANDA, J. R. A organização curricular, avaliação e o trabalho com o portfólio na educação de jovens e adultos. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.549-561, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Joseval dos Reis Miranda	Currículo
2013	31	LEAL, M. L. G. Avaliação do projeto curricular do PROEJA do IFCE segundo a percepção dos alunos. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.562-574, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Maria Lindalva Gomes Leal	Currículo
2013	32	FAHEINA, E. F. A. Descompasso entre o discurso do uso pedagógico de filme na educação de jovens e adultos e a produção acadêmica brasileira. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.575-582, set./dez. 2013.	Revista Espaço do Currículo	Evelyn Fernandes Azevedo Faheina	Práticas pedagógicas
2013	33	TOMASI, A. P. N.; FERREIRA, J. E. R. M. Formação ao Longo da Vida (FLV): o que o trabalhador quer aprender? Educação em foco, v. 16, n. 21, p. 91-117, jul. 2013.	Educação em Foco	Antônio de Pádua Nunes Tomasi; Jane Eyre Rios de Macêdo Ferreira	Educando
2013	34	GODINHO, A. C. F.; FISCHER, M. C. B. Circulação de saberes e valores em sala de aula: “usos de si” por alunas da educação profissional integrada à EJA. Educação em foco, v. 16, n. 21, p. 119-145, jul. 2013.	Educação em Foco	Ana Claudia Ferreira Godinho; Maria Clara Bueno Fischer	Educando
2014	1	CAVALCANTE, A. S. Lições de coisas e a aprendizagem em Paulo Freire: primeiras aproximações. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, n. 3, 2014.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Arilu da Silva Cavalcante	Educando
2014	2	OLIVEIRA, I. A.; RODRIGUES, M. M. A. Educação de jovens e adultos: a formação de educadores populares freireanos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, n. 3, 2014.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Margarida Maria de Almeida Rodrigues	Formação docente
2014	3	CARRERA, R. M. H. A formação de trabalhadores na modalidade On Line. Uma análise quantitativa na perspectiva da Educação de Adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, n. 3, 2014.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Rafael M. Hernández Carrera	Outros
2014	4	CAMARGO, P. S. A. S. Diversos olhares sobre a educação de jovens e adultos - EJA: uma revisão de literatura (1976-2004). Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, n. 3, 2014.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Poliana da Silva Almeida Santos Camargo	Estado da arte
2014	5	SANTOS, J. J. R.; NUNES, C. S.; SANTOS, C. V. B. Educação de jovens e adultos na rede municipal de ensino de Vitória da conquista, Bahia: refletindo sobre seus principais desafios e suas possibilidades. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, n. 4, 2014.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	José Jackson Reis dos Santos; Cleiton Santos Nunes; Cristiane Vilas Bôas Santos	Avaliação
2014	6	SENA, M. M.; BRANDÃO, I. C. J. A escola dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados durante a infância. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, n. 4, 2014.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Milene de Macedo Sena; Isabel Cristina de Jesus Brandão	Outros
2014	7	FERRO, J. I. Experimental docente e sua implicação para o ensino na EJA face ao conteúdo escolar e as diferentes culturas dos jovens adultos. Espaço do currículo, v.7, n.1, p.52-63, jan./abr. 2014.	Revista Espaço do Currículo	Jenaice Israel Ferro	Currículo

2014	8	VILAR, J. C.; ANJOS, I. R. S. Currículo e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. Espaço do currículo, v.7, n.1, p.86-96, jan./abr. 2014.	Revista Espaço do Currículo	Joelma Carvalho Vilar; Isa Regina Santos dos Anjos	Currículo
2014	9	FAHEINA, E. F. A. A apropriação de filmes por educadoras na educação de jovens e adultos. Espaço do currículo, v.7, n.1, p.137-155, jan./abr. 2014.	Revista Espaço do Currículo	Evelyn Fernandes Azevedo Faheina	Práticas pedagógicas
2014	10	DINIZ, M.; ARAÚJO, R. M. B. A inclusão e a educação de jovens e adultos: saberes em circulação. Educação em foco, v. 17, n. 23, p. 109-124, dez. 2014.	Educação em Foco	Margareth Diniz; Regina Magna Bonifácio de Araújo	Educação especial
2014	11	COUTINHO, R.; CARLOS, E. Currículo, charge e EJA: conexões discursivas. Educação em foco, v. 17, n. 24, p. 255-275, dez. 2014.	Educação em Foco	Raissa Coutinho; Erenildo Carlos	Currículo
2014	12	OLIVEIRA, D. L. S.; RIBEIRO, N. N. A. A diversidade cultural como palavra de ordem na educação de jovens e adultos: Forma(s) se apagamento das desigualdades sociais. Revista Teias, v. 15, n. 35, p. 54-70, 2014.	Revista Teias	Deiseane Louise Santos Oliveira; Nadja Naira Aguiar Ribeiro	Outros
2014	13	SANTOS, J. J. R.; RIBEIRO, M. M. G. Diálogos com educadores(as) de pessoas jovens e de adultas sobre suas experiências e saberes profissionais docentes. Revista Teias, v. 15, n. 35, p. 88-107, 2014.	Revista Teias	José Jackson Reis dos Santos; Márcia Maria Gurgel Ribeiro	Formação docente
2014	14	VALE, E. Emancipação social e educação de jovens e adultos (EJA): uma reflexão a partir dos postulados de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Revista Teias, v. 15, n. 35, p. 07-27, 2014.	Revista Teias	Elisabete Vale	Paulo Freire
2014	15	FREITAS, M. L. Q.; SANTOS, A. C. Narrativas, diálogos e subjetividades das professoras da EJA: (Des)velando práticas de leitura. Revista Teias, v. 15, n. 38, p. 159-169, 2014.	Revista Teias	Marinaide Lima de Queiroz Freitas; Adriana Cavalcanti dos Santos	Práticas pedagógicas
2014	16	COSTA, M. B. Os sentidos da EJA nos percursos biográficos dos jovens. Revista Teias, v. 15, n. 35, p. 149-162, 2014.	Revista Teias	Mariane Brito da Costa	Educando
2014	17	VIANNA, C. M. S. V. Práticas culturais em museus: educação continuada para professores de EJA? Revista Teias, v. 15, n. 35, p. 108-131, 2014.	Revista Teias	Catia Maria Souza de Vasconcelos Vianna	Formação docente
2015	1	FERRO, J. I.; PINHEIRO, R. A. A ação docente e o currículo na EJA: um repensar a partir das diferenças socioculturais dos alunos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 3, n. 5, 2015.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Jenaice Israel Ferro; Rosa Aparecida Pinheiro	Currículo
2015	2	SILVA, N. Processo de afiliação de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 3, n. 5, 2015.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Neilton da Silva	Outros
2015	3	BAPTISTA, A. J. L. PROEJA — Avanços e retrocessos na constituição de uma Políticas públicas para EJA no século XXI. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 3, n. 5, 2015.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Anderson José Lisboa Baptista	Políticas públicas
2015	4	RODRIGUES, M. E. C.; COSTA, C. B.; GOMES, D. C. Movimento de educação de base em Goiás no centro memória viva. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 3, n. 6, 2015.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Maria Emilia de Castro Rodrigues; Cláudia Borges Costa; Dinorá de Castro Gomes	Outros
2015	5	URPIA, M. F. M.; LINS, M. J. F.; SOUZA, R. M. A EJA na UNEB: apontamentos da/para a história. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 3, n. 6, 2015.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Maria de Fátima Mota Urpia; Maria José de Faria Lins; Rodrigo Matos de Souza	História da EJA

2015	6	ALVES, E. V.; SANTOS, G. M. M.; SOUZA, M. C. F.; SANTOS, V. M. Compreensão de textos matemáticos subjacentes a materiais visuais por estudantes da EJA. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 3, n. 6, 2015.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Érica Valeria Alves; Gislene Maria Mota dos Santos; Maria da Conceição Ferreira de Souza; Viviane Mendonça dos Santos	Disciplinas escolares - Matemática
2015	7	LAFFIN, M. H. L. F.; DANTAS, T. R. A pesquisa sobre a EJA na e da BAHIA: aproximações e demandas teórico-metodológicas. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 3, n. 6, 2015.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Tânia Regina Dantas	Estado da arte
2015	8	AMORIM, G.; JIMENEZ, S.; BERTOLDO, E. A educação do trabalhador no estado burguês: o que diz a UNESCO sobre aprendizagem e educação de adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 3, n. 6, 2015.	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Gorete Amorim; Susana Jimenez; Edna Bertoldo	Outros
2015	9	SILVA, E. R.; MADUREIRO, M. C. C.; MARQUES, C. A. Avaliação do ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: uma análise curricular. Espaço do currículo, v.8, n.3, p. 407-416, set./dez. 2015.	Revista Espaço do Currículo	Esequias Rodrigues da Silva; Maria do Carmo Carvalho Madureiro; Claudio de Albuquerque Marques	Currículo
2015	10	LIMA, F. O. ; SILVA, N. R. Educação inclusiva de jovens e adultos em um município do interior de São Paulo. Revista Cadernos de Educação, n. 52, 2015.	Cadernos de Educação	Fabiana de Oliveira Lima; Nilson Rogério da Silva	Educando
2015	11	BÄR, M. V.; MALACARNE, V. A Educação de Jovens e Adultos e sua abordagem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas: um olhar para o Oeste do Paraná. Educação em foco, v. 18, n. 26, p. 229-249, dez. 2015.	Educação em Foco	Maira Vanessa Bär; Vilmar Malacarne	Formação docente
2015	12	DI PIERRO, M. C. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 93, p. 119-130, jan./jun. 2015.	Em aberto	Maria Clara Di Pierro	Políticas educacionais
2016	1	SOUZA, T. E. S.; GONÇALVES, M. C. P. B.; EUGENIO, B. G. A juventude, o currículo e a gestão pedagógica na educação de jovens e adultos. Espaço do currículo, v.9, n.1, p. 48-61, jan./abr. 2016.	Revista Espaço do Currículo	Thiana do Eirado Sena de Souza; Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves; Benedito Gonçalves Eugenio	Educando
2016	2	VIGANO, S. M. M. Trajetórias de exclusão na construção social das identidades de jovens e adultos. Espaço do currículo, v.9, n.1, p. 62-72, jan./abr. 2016.	Revista Espaço do Currículo	Samira de Moraes Maia Viganó	Educando
2016	3	TODARO, M. A.; ROSELL, R. C. A. La educación de jóvenes y adultos en el siglo XXI. Derecho o reto? Revista Cadernos de Educação, n. 53, 2016.	Cadernos de Educação	Mônica de Ávila Todaro; Regina de la C. Agramonte Rosell	Direito à educação
2016	4	CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, educação em ciências e currículo: diálogos potentes. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 21 n. 1, p. 13-38, mar. 2016 / jun. 2016.	Educação em Foco	Mariana Cassab	Disciplinas escolares - Ciências e Biologia

2016	5	SANTOS, A. S.; AMORIM, A. O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, v. 21, n. 1, p. 117-126, jan./abr., 2016.	Revista de Educação PUC	Andréia de Santana Santos; Antonio Amorim	Currículo
2016	6	SOARES, L. 30 anos de EJA na UFMG – Extensão, Formação e Pesquisa. Revista Teias, v. 17, Edição Especial, 2016.	Revista Teias	Leôncio Soares	Formação docente
2016	7	SOUZA, A. H. L.; AQUINO, M. S.; AMORIM, A. A concepção de educação para cidadania na educação de jovens e adultos: Aspectos teóricos e práticos. Revista Teias, v. 17, n. 46, jul./set., 2016.	Revista Teias	Ana Helena Lima de Souza; Maria Sacramento Aquino; Antonio Amorim	Políticas educacionais
2016	8	MILANA, M.; SKRYPNYK, O. Conceitualizando profissionalização entre os professores de adultos no contexto europeu. Revista Teias, v. 17, Edição Especial, 2016.	Revista Teias	Marcella Milana; Oleksandra Skrypnyk	Formação docente
2016	9	CRUZ, D. P.; PINHEIRO, R. A. Currículo, saberes e vivências dos professores da EJA: Reconfigurações em uma escola de assentamento. Revista Teias, v. 17, Edição Especial, 2016.	Revista Teias	Divoene Pereira Cruz; Rosa Aparecida Pinheiro	Currículo
2016	10	PAIVA, J.; FERNANDES, F. L. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. Revista Teias, v. 17, Edição Especial, 2016.	Revista Teias	Jane Paiva; Fátima Lobato Fernandes	Formação docente
2016	11	CORDEIRO, G. N. K.; NEVES, J. D'A. V.; HAGE, S. A. M. Educação de jovens e adultos e formação de educadores: Desafios para a sua consolidação na Amazônia Paraense. Revista Teias, v. 17, Edição Especial, 2016.	Revista Teias	Georgina Negrão Kalife Cordeiro; Joana d'Arc de Vasconcelos Neves; Salomão Antônio Mufarrej Hage	Formação docente
2016	12	OLIVEIRA, E. C.; FRAGA, E. R.; VIEIRA, T. S. EJA movimentos sociais e formação inicial de educadores na universidade. Revista Teias, v. 17, Edição Especial, 2016.	Revista Teias	Edna Castro de Oliveira; Elizangela Ribeiro Fraga; Tatiana de Santana Vieira	Formação docente
2016	13	GASSE, S. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos na África subsaariana: O desafio de um mestrado universitário francófono a distância. Revista Teias, v. 17, Edição Especial, 2016.	Revista Teias	Stéphanie Gasse	Formação docente
2016	14	SANTOS, A. C.; FREITAS, M. L. Q.; CAVALCANTE, V. C. Formação inicial e continuada do professor da EJA: Práticas e saberes gerados entre universidade-escola. Revista Teias, v. 17, Edição Especial, 2016.	Revista Teias	Adriana Cavalcanti dos Santos; Marinaide Lima de Queiroz Freitas; Valéria Campos Cavalcante	Formação docente
2016	15	CARMO, G. T. Permanência escolar, memória e autoria: Uma proposta de formação continuada da UENF para docentes de Educação de Jovens e Adultos. Revista Teias, v. 17, Edição Especial, 2016.	Revista Teias	Gerson Tavares Carmo	Formação docente
2016	16	SALES, S. R.; FISCHMAN, G. E. Propostas para ir além da “persistência da burrice” e outras “ideias zumbi” na EJA. Revista Teias, v. 17, Edição Especial, 2016.	Revista Teias	Sandra Regina Sales; Gustavo E. Fischman	Formação docente

TABELA 2: ARTIGOS DE PERIÓDICOS DE QUALIFICAÇÃO B

## APÊNDICE C

QUALIS A	Revista	Total de artigos	Desenvolvimento temporal - artigos
	Cadernos CEDES	6	2007 – 1 2014 – 1 2015 – 4
	Cadernos de Pesquisa	2	2008 – 1 2013 – 1
	Ciência e Educação	6	2007 – 1 2008 – 1 2010 – 1 2011 – 1 2013 – 1 2015 – 1
	Currículo sem Fronteiras	2	2009 – 1 2014 – 1
	Educação e Pesquisa	7	2006 – 1 2012 – 1 2013 – 1 2014 – 2 2015 – 2
	Educação e Realidade	10	2010 – 8 2014 – 1
	Educação e Sociedade	5	2010 – 2 2011 – 1 2013 – 2
	Educação em Revista	7	2008 – 1 2011 – 1 2012 – 2 2013 – 1 2015 – 2
	Educar em Revista	12	2007 – 7 2010 – 1 2011 – 1 2014 – 2 2015 – 1
	Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências	5	2010 – 2 2013 – 1 2015 – 2
	Investigações em Ensino de Ciências	3	2009 – 1 2014 – 2
	Revista Brasileira de Educação	17	2006 – 1 2007 – 3 2009 – 4 2010 – 2 2011 – 1 2013 – 2 2014 – 1 2015 – 2 2016 – 1
	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	7	2007 – 1 2010 – 1 2011 – 1 2012 – 2 2014 – 1 2016 – 1

	Revista Educação em Questão	7	2009 – 1 2010 – 1 2012 – 1 2013 – 2 2014 – 1 2015 – 1
	Revista FAEEBA	20	2008 – 1 2009 – 1 2010 – 1 2011 – 1 2012 – 13 2015 – 3
	Revista E-Curriculum	4	2008 – 1 2013 – 1 2016 – 2
<b>QUALIS B</b>	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	29	2013 – 15 2014 – 6 2015 – 8
	Revista Espaço do Currículo	27	2009 – 4 2013 – 17 2014 – 3 2015 – 1 2016 – 2
	Cadernos de Educação	2	2015 – 1 2016 – 1
	Educação em Foco	7	2011 – 1 2013 – 2 2014 – 2 2015 – 1 2016 – 1
	Em aberto	10	2009 – 7 2011 – 2 2015 – 1
	Inter-ação	11	2007 – 1 2011 – 9 2012 – 1
	Revista de Educação PUC	1	2016 – 1
	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2	2007 – 1 2011 – 1
	Revista Teias	18	2011 – 1 2014 – 6 2016 – 11

**TABELA 3: VOLUME DAS PUBLICAÇÕES AO LONGO DO TEMPO POR REVISTA**

## APÊNDICE D

### Questionário educando da Educação de Jovens e Adultos

#### I. DADOS GERAIS:

1. Nome completo (opcional):  
\_\_\_\_\_
2. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Como você se considera? (Marque apenas uma resposta)  
( ) Branco ( ) Pardo ( ) Preto ( ) Amarelo ( ) Indígena
5. Cidade e estado em que nasceu:  
\_\_\_\_\_
6. Bairro onde mora:  
\_\_\_\_\_
7. Como você descreve seu local de moradia:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta)
- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Da 1ª à 5ª ano do Ensino Fundamental (antigo primário) | <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Da 6ª à 9ª ano do Ensino Fundamental (antigo ginásio)  | <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo   |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)               | <input type="checkbox"/> Especialização             |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo                                  | <input type="checkbox"/> Mestrado                   |
| <input type="checkbox"/> Curso técnico  | <input type="checkbox"/> Doutorado                  |
|   | <input type="checkbox"/> Não estudou                |
|   | <input type="checkbox"/> Não sei                    |
9. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma resposta)
- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Da 1ª à 5ª ano do Ensino Fundamental (antigo primário) | <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Da 6ª à 9ª ano do Ensino Fundamental (antigo ginásio)  | <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo   |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)               | <input type="checkbox"/> Especialização             |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo                                  | <input type="checkbox"/> Mestrado                   |
| <input type="checkbox"/> Curso técnico  | <input type="checkbox"/> Doutorado                  |
|   | <input type="checkbox"/> Não estudou                |
|   | <input type="checkbox"/> Não sei                    |

10. Estado civil: ( ) casado ( ) solteiro ( ) viúvo ( ) separado ( ) união estável  
 11. Tem filhos? ( ) sim ( ) não  
 12. Se sim, quantos? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ou mais  
 13. Quantas pessoas moram com você? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ou mais  
 14. Qual o grau de parentesco das pessoas que moram com você? ( ) tio (a) ( ) avós ( ) irmãos ( ) pais ( ) cônjuge/companheiro ( ) sobrinhos ( ) primos ( ) filhos ( ) outros

## II. ASPECTOS ECONÔMICOS E CULTURAIS:

15. Qual é sua renda familiar:  
 ( ) Até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00).  
 ( ) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 788,00 até R\$ 2.364,00).  
 ( ) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.364,00 até R\$ 4.728,00).  
 ( ) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.728,00 até R\$ 7.092,00).  
 ( ) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 7.092,00 até R\$ 9.456,00).  
 ( ) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 9.456,00 até R\$ 11.820,00).  
 ( ) Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 11.820,00).
16. Você trabalha? ( ) sim ( ) não **OBS:** Considerar como trabalho todas as atividades que ocupam seu tempo e que garantem alguma renda, mesmo que em atividades não formais.
17. Se sim, no que você trabalha:  
 \_\_\_\_\_
18. Se sim, qual seu horário de trabalho atual?  
 \_\_\_\_\_
19. Caso trabalhe, qual é a sua renda mensal, aproximadamente? (Marque apenas uma resposta)  
 ( ) Até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00).  
 ( ) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 788,00 até R\$ 2.364,00).  
 ( ) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.364,00 até R\$ 4.728,00).  
 ( ) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.728,00 até R\$ 7.092,00).  
 ( ) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 7.092,00 até R\$ 9.456,00).  
 ( ) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 9.456,00 até R\$ 11.820,00).  
 ( ) Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 11.820,00).
20. Já teve outros empregos antes? ( ) sim ( ) não Quais foram?  
 \_\_\_\_\_

21. Com que idade você começou a trabalhar?  
\_\_\_\_\_
22. Você tem o hábito de ler? ( ) sim ( ) não ( ) raramente
23. Se sim, que tipo de leitura você faz? ( ) revistas ( ) jornais ( ) livros ( ) quadrinhos ( ) na internet ( ) outros
24. O que você gosta de fazer (lazer/espços e atividades culturais)? (Marque quantas alternativas quiser). Indique a frequência (sempre; às vezes; raramente ou nunca)
- ( ) ir ao cinema: \_\_\_\_\_
- ( ) ir ao teatro: \_\_\_\_\_
- ( ) ir a museus: \_\_\_\_\_
- ( ) ir a shows: \_\_\_\_\_
- ( ) ir a parques/praças: \_\_\_\_\_
- ( ) Shopping \_\_\_\_\_
- ( ) práticas de esporte \_\_\_\_\_
- ( ) leitura: \_\_\_\_\_
- ( ) internet: \_\_\_\_\_
- ( ) acompanhar apresentações de rua, dança, grafite etc: \_\_\_\_\_
- ( ) ir a exposições relacionadas à educação científica: \_\_\_\_\_
- ( ) leitura de materiais científicos: \_\_\_\_\_
- ( ) especificar outros: \_\_\_\_\_
25. Você tem acesso à internet? ( ) Sim ( ) Não
26. Caso tenha acesso à internet numere seu uso mais frequente por ordem de importância:
- ( ) redes sociais
- ( ) estudo
- ( ) acesso a informações do cotidiano
- ( ) acesso a bens culturais (filmes, livros, música, entre outros)
- ( ) outros: \_\_\_\_\_
27. Tem religião? ( ) sim ( ) não Qual? \_\_\_\_\_

### III. ASPECTOS EDUCACIONAIS:

28. Já parou de estudar em algum período? ( ) sim ( ) não

29. Se sim, quantas vezes?

30. Por que parou de estudar?

31. Quanto tempo ficou sem estudar?

32. Por que voltou a estudar?

33. Já repetiu de ano? ( ) sim ( ) não

34. Se sim, quantas vezes?

35. Por que você acha que foi reprovado?

36. Qual ano você está cursando?

37. Quanto tempo você estuda na EJA?

38. Por que escolheu estudar na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

39. O que significa “estudar” para você?

40. Qual sua opinião sobre a EJA?

41. Qual a sua opinião sobre a escola?

42. No que escola atende suas expectativas como estudante?

43. Qual sua opinião sobre as aulas de biologia?

---

---

---

44. No que as aulas de biologia atendem suas expectativas como estudante?

---

---

---

45. Destaque o que você mais gosta nas aulas de biologia. Justifique

---

---

---

46. Destaque o que você menos gosta nas aulas de biologia. Justifique

---

---

---

Observação: este questionário tem como objetivo coleta de dados para pesquisa científica do curso de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG e, ao respondê-lo, o aluno autoriza o pesquisador a utilizar os dados coletados para levantamento de perfil do grupo e posterior estudo de caso.

## APÊNDICE E

### Roteiro semiestruturado para entrevista educandos da EJA

#### I. Caracterização geral do educando:

1. Fale um pouco sobre você e a sua vida. Como você se descreve?
2. O que você mais gosta de fazer?
3. O que você não gosta de fazer e é obrigado?
4. O que você gostaria de fazer mais e não tem possibilidade?
5. Você trabalha? Em que? (formal, informal e doméstico) Como você acha que seu trabalho afeta sua vida na escola?

#### II. Questões educacionais:

1. Já parou de estudar em algum período de sua vida? Conte como foi.
2. Já foi reprovado alguma vez? Conte como foi.
3. Como foi esse retorno à escola? Em sua opinião por que é importante estudar?
4. O que você acha da escola? Qual a importância da escola na sua vida? O que mais te interessa na escola?
5. O que você acha da escola que você estuda atualmente?
6. O que você acha da EJA?
7. Compare sua experiência na EJA e no ensino regular. O que você acha que é igual na EJA e no ER? O que você acha que é diferente?
8. Em sua opinião qual é a importância da EJA na sua vida?
9. Você já pensou em deixar de cursar a EJA? Por quê?

#### III. O educando e a disciplina escolar Biologia:

1. O que é Biologia para você?
2. Em sua opinião, por que a Biologia é ensinada na escola? Por que é importante estudar Biologia?
3. Como são as aulas de Biologia? Qual é sua opinião sobre as aulas? Qual sua opinião sobre os materiais utilizados nas aulas de Biologia?
4. Em relação à disciplina Biologia, o que mais te interessa? Tem alguma área da Biologia que você mais gosta? Qual? Por quê?
5. Descreva uma aula que tenha gostado muito.
6. Quais são suas maiores dificuldades nas aulas de Biologia?
7. Descreva uma aula que não tenha gostado. O que a Biologia trata que não te interessa? Justifique.
8. O que você gostaria que fosse abordado nas aulas de biologia? Se você pudesse mudar as aulas de Biologia, o que mudaria?
9. Quais relações você percebe existir entre as aulas de Biologia e a sua vida? Como o que você tem aprendido na Biologia tem afetado a sua vida? Como você acha que as aulas de biologia te ajudam a pensar sobre você mesmo, sua vida e a sociedade?
10. Em sua opinião como os seus conhecimentos são considerados e aparecem na aula de Biologia? Você acha que seus conhecimentos tem relação com o que é ensinado em Biologia? Como é a interação e a troca de conhecimentos entre você e a sua professora de Biologia?

11. Como as aulas de Biologia dialogam com sua vida no mundo do trabalho? Como você acha que as aulas de biologia te ajudam nas atividades de trabalho que desenvolve?
12. Em quais aspectos a Biologia é importante para a sua formação? E para sua vida? Como você vê que as aulas de biologia dialogam com as suas vivências e seus conhecimentos?
13. Como o tempo da escola se relaciona com o tempo da sua própria vida? Indique os desafios que existem para conciliar os tempos da escola e da vida.
14. Você participa de algum grupo ou organização dedicada a produções culturais (dança, grafite, música), religiosa ou política? Caso sim, qual?
15. Como essas vivências são consideradas nas aulas de Biologia?