

# **O CURRÍCULO DE QUÍMICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS DE ILHÉUS E ITABUNA: o que está sendo ensinado?**

## **THE SYLLABUS OF CHEMISTRY IN THE EDUCATION OF YOUNGSTERS AND ADULTS IN SCHOOLS IN ILHÉUS AND ITABUNA: what is being taught?**

**Indman Ruana Lima Queiroz**

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC  
indmam\_ruana@hotmail.com

**Elisa Prestes Massena**

Universidade Estadual de Santa Cruz–UESC  
elisamassena@yahoo.com.br

**Ivete Maria dos Santos**

Universidade Estadual de Santa Cruz–UESC  
ives\_maria@yahoo.com.br

### **Resumo**

Professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), necessitam pensar em estratégias de seleção de conteúdos e na forma como os mesmos serão ensinados na escola, isso também implica em pensar o currículo. Com esta pesquisa, objetivamos compreender quais as concepções sobre currículo, os alunos da EJA e a própria EJA, de oito professores das cidades de Ilhéus e Itabuna, na Bahia, que responderam a um questionário semi-estruturado. Os dados da pesquisa foram analisados por Análise Textual Discursiva mostrando que são poucas as concepções corretas sobre a EJA e os seus estudantes. Os professores investigados enxergam as especificidades da EJA como dificuldades, sendo que grande parte dos currículos de Química que são propostos e praticados não são compatíveis com as necessidades da EJA. Desta forma pensamos que se torna importante que esta modalidade seja mais discutida nos cursos de formação inicial de professores, assim como na formação continuada.

**Palavras-chave:** currículo, Educação de Jovens e Adultos, formação de professores, Ensino de Química.

### **Abstract**

Teachers who teach in education of the youngsters and adult (EYA), need think in strategies of contents selection and in form these contents will be taught in school, this involve to think in syllabus. With this research, we purpose understand what is the conceptions about syllabus, students of EYA and the own EYA, of eight teachers of city of Ilhéus and Itabuna, in Bahia, who answered a semi-structured questionnaire. The survey data were analyzed by Analysis

Textual Discursive showing that are few right conceptions about the EYA and their students. Teachers investigated see the specifics of the EYA as difficulties, and much of the chemistry syllabus that are proposed and practiced are not compatible with the needs of the EYA. That way we think that it is important that this method be more discussed in courses of initial teacher training, as well as in continuing education.

**Keywords:** syllabus, education of youngsters and adult, teacher training, teaching of Chemistry.

## O currículo de Química da Educação de Jovens e Adultos

Os professores da Educação Básica, em especial os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), necessitam pensar em estratégias de seleção de conteúdos e na forma como os mesmos serão ensinados na escola, isso implica em pensar o currículo. No entanto, muitas vezes a formação inicial destes professores possui deficiências no que diz respeito às orientações curriculares para que se atue nessa modalidade de ensino. Conseqüentemente, o professor apresentará dificuldades para selecionar os conteúdos a serem abordados em sala de aula, fato que refletirá em lacunas na formação de seus alunos, refletindo em uma baixa qualidade da Educação.

Pensamos o currículo neste trabalho de acordo com Sacristán e Gómez (1989, p. 125), em que “currículo provém da palavra latina *currere*, referente à carreira, a um percurso que deve ser realizado”. Assim, a escolaridade é um percurso para os alunos e o currículo são os conteúdos, o guia de seu progresso pela escolaridade. Pensando que um sistema de educação formal, a exemplo da escola, deve ser organizado e servir a interesses sociais que inevitavelmente terão conseqüências decisivas que tendem a ser controláveis, o professor deve ser capaz de regular e controlar a distribuição do conhecimento, expressando assim, o que é, e o que não é objeto de ensino, estabelecendo a ordem de sua distribuição, o que não é diferente para o professor da EJA (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1989).

A EJA foi implantada em 1987, através do Projeto de Alfabetização de Adultos, em convênio com a Fundação Educar e foi instituída no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). É uma modalidade da Educação Básica direcionada aos jovens, adultos e idosos que lhes garante o direito a Educação como formação específica conforme a idade cronológica deste público (SANTOS; BISPO; OMENA, 2005). A Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) compreende que, para atender a essa diversidade a EJA deve ser trabalhada com currículos diferenciados, de acordo com a especificidade de cada grupo que compõe esse universo (BAHIA, 2011). Entretanto, o número de documentos disponibilizado pela SEC-BA que indiquem opções de currículos exclusivos para este público não é satisfatório, fato que os estudiosos de currículo vêm tentando minimizar através de trabalhos na formação continuada e com a publicação de artigos e trabalhos em eventos.

A organização e definição do currículo a ser seguido na EJA não é tarefa fácil. No Estado da Bahia, esta modalidade é organizada em Tempos formativos I, II, III; Tempo de Aprender I e II, Posto de Extensão; Educação Prisional (referente aos Tempos Formativos ou Tempos de Aprender), e Exames Supletivos. Os cursos do Tempo Formativo I, II e III são cursos de matrícula anual, nos quais formam o único curso da modalidade cujas aulas são presenciais e exigem frequência diária, portanto, necessitam de cuidados específicos para a formação do seu currículo (BAHIA, 2010). O percurso dos Tempos formativos é composto de três segmentos distribuídos ao longo de sete anos. O primeiro Tempo Formativo – três anos,

equivale ao primeiro segmento da Educação Fundamental (1º ao 5º ano), o segundo Tempo Formativo – dois anos, equivale ao segundo segmento da Educação Fundamental (6º ao 9º ano), e o terceiro Tempo Formativo – dois anos, equivale do 1º ao 3º ano do Ensino Médio (EM), representando este último o período em que a disciplina Química é estudada (BAHIA, 2010). Desta forma, o profissional que aceita trabalhar nesta área se depara com um grande desafio, já que ele dispõe de um tempo menor para ensinar a alunos com dificuldades no processo de aprendizagem e que geralmente estavam há muito tempo distante da sala de aula.

A SEC-BA propõe que o currículo dos Tempos Formativos seja organizado em eixos temáticos, temas geradores e áreas de conhecimento, no intuito de minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos em sua aprendizagem (BAHIA, 2010). Este mesmo órgão afirma ainda que “o centro do processo de formação são as experiências de vida e estratégias de sobrevivência dos sujeitos jovens, adultos e idosos”, entretanto, não propõem meios capazes que auxiliem os professores desenvolvimento de seu trabalho (BAHIA, 2010, não paginado).

Na definição de um currículo para a EJA devemos considerar que os interesses sociais da Educação Básica regular<sup>1</sup> são diferenciados dos interesses sociais do ensino da EJA, assim como também são diferenciados os interesses pessoais dos alunos que frequentam ambas as modalidades de ensino. O motivo dessa diferença provém de diversos fatores, dentre eles, o fato de os alunos da EJA possuírem traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. Enfim, por possuírem uma visão de mundo e por configurarem tipos humanos diversos com crenças e valores.

Com essa pesquisa temos como objetivo compreender quais as concepções sobre currículo, os alunos da EJA e o entendimento a respeito desta modalidade de oito professores de Química - que atuam no Tempo Formativo III da (EJA) em escolas públicas das cidades de Ilhéus e Itabuna.

## **Caminho metodológico**

Foram selecionadas oito (8) escolas da rede estadual de ensino público que trabalham na EJA, sendo quatro de Itabuna e quatro de Ilhéus e, seus respectivos professores de Química. Estas escolas foram escolhidas pelo fato de estarem localizadas em áreas que permitem o acesso de estudantes de diversas outras localidades, assim, os currículos utilizados pelos professores que nelas lecionam possuem influência, de forma positiva ou negativa, em um grande número de comunidades destas cidades. Estes professores responderam a um questionário misto (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005) acerca dos critérios adotados na seleção dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula.

Os resultados obtidos nas questões abertas foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) que permite a impregnação e compreensão dos fenômenos investigados com a emergência e comunicação de novos sentidos e significados (MORAES; GALIAZZI, 2007). Esses novos sentidos e significados se deram através da emergência de cinco categorias a *posteriori*, sendo elas: *Currículo para EJA*, *Concepções sobre os estudantes da*

---

<sup>1</sup> Não foi encontrado na literatura o significado para o termo Educação Básica Regular, entretanto, ao analisar a EJA e as demais modalidades de ensino, nos faz crer que elas se diferenciam quanto a organização das disciplinas em períodos de tempo e dessa forma a duração total do curso para a EJA costuma ser reduzida. Portanto, nesta pesquisa, quando utilizado este termo, estamos nos referindo a estes aspectos, e não relacionando com regulamentação, por exemplo, já que a EJA assim como as demais modalidades também possui seu lugar na legislação.

*EJA, Concepções sobre a EJA, Dificuldades ao lecionar na EJA e Metodologias de ensino para EJA.* Neste trabalho enfocaremos a discussão em relação às categorias: a) *Currículo para EJA*: onde foram categorizadas as formas de seleção dos conteúdos. b) *Concepções sobre os estudantes da EJA*: são as concepções que caracterizam o aluno desta modalidade. c) *Concepções sobre a EJA*: as unidades de sentido que conceituam a Educação de Jovens e Adultos. Destas categorias são discutidos fragmentos, os quais foram transcritos na íntegra, sem nenhuma alteração, considerando a grafia dos indivíduos da pesquisa, sem alterar sua composição. A fim de resguardar a integridade destes sujeitos os mesmos estão referidos neste trabalho com nomes fictícios.

## **Currículo para a EJA**

A categoria *Currículo para a EJA* indica as concepções de currículo dos professores para o público da EJA. Nesta categoria se investigou a compreensão da EJA enquanto processo de formação humana que, mesmo estando no contexto formal da escola, tem que levar em consideração as formas de vida, trabalho e sobrevivência do seu público. Contudo, não é bem isso que se percebe ao questionar alguns sujeitos professores da EJA. Portanto, foi necessário que as visões que concordam com essa concepção de currículo para EJA originassem as subcategoria (2), quais sejam: a) *Currículo específico*; e b) *Currículo tradicional*.

A subcategoria *Currículo específico* emergiu da unitarização dos fragmentos que expressam uma concepção de currículo que atenda às necessidades específicas deste público, procurando discutir essas questões para perceber como está ocorrendo a formação destes alunos e alunas. Percebemos que alguns professores mesmo não atuando na EJA por vontade própria, compreendem o que é currículo e principalmente o currículo para EJA. Desta forma, se empenham para fugir da fragmentação do conhecimento e da organização curricular tradicional, como observado quando a professora Marcia diz que trabalha na EJA com

*“[...] temas geradores, fitas do telecurso 2000. A química está voltada para o cotidiano dos alunos. As avaliações são diferentes.”* (Prof. Marcia)

Quando falamos em currículo específico, não estamos falando de “um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo por meio do qual os seus praticantes ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres dos quais participam e tecem” (OLIVEIRA, 2009, p. 103).

Em relação ao *Currículo tradicional* este faz menção aquele currículo que leva como base o currículo do Ensino Médio, ou até mesmo uma simplificação ou redução do mesmo. Acredita-se que um currículo tradicional é aquele cujos

[...] critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar com os saberes, desejos e expectativas daqueles a quem se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma ciência que, em nome de suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas. (OLIVEIRA, 2009, p. 102).

O professor Iran apresenta esse tipo de concepção quando diz que o currículo da EJA se diferencia do Ensino Médio porque,

*“[...] o ensino médio é realizado em três anos. E o EJA em dois.”* (Prof. Iran)

Percebemos com o que foi dito pelo professor Iran, os indícios de um currículo como simplificação do currículo do EM, pois o que difere em ambos os currículos para este professor é somente o tempo. Apesar dos estudos e questionamentos, as propostas curriculares destinadas à EJA são organizadas como um resumo das propostas destinadas as outras

modalidade (Fundamental e Médio), fundamentada em modelos idealizados na atividade pedagógica, sem considerar os processos de aprendizagem dos que a ela serão submetidos, neste caso, os jovens e adultos (OLIVEIRA, 2009).

## Concepções sobre os estudantes da EJA

A categoria aborda as concepções que caracterizam o aluno desta modalidade, segundo a visão dos professores. Essas concepções possuem características divergentes *Concepções sobre os estudantes da EJA*. Desta forma, surgiu a necessidade de criar subcategorias (3), quais sejam: a) *Público específico*; b) *Público similar*; e c) *Alunos sem base*. Percebemos que poucos são os sujeitos investigados que compreendem o verdadeiro significado da EJA.

Entretanto, quase todos mostram entendimento de que o público da EJA é diferenciado, mesmo aqueles que conceituam a EJA erroneamente, conseguem identificar esta característica, que gerou a subcategoria: *Público específico*. Nessa subcategoria, observamos fragmentos que trazem o Jovem e o Adulto como o centro desta modalidade de ensino, por ser um público com características específicas. Podemos observar essa característica quando o professor José discorre sobre este público,

*“Trata-se de jovens e adultos assim sendo trazem mais volume de conhecimento acumulado por suas vivências.”* (Prof. José)

Professores como José percebem que esses alunos possuem traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos completamente variados. Inevitavelmente, cada realidade corresponde a um tipo de aluno, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (BRASIL, 2006).

As concepções sobre os alunos da EJA, que apontam o público da EJA como similar ao público do ensino regular possibilitou a criação da subcategoria *Público similar*. Considerando esse público como similar, as propostas curriculares destinadas a EJA serão organizadas do mesmo jeito que aquelas destinadas ao Ensino Fundamental e Médio. Isso pode ser observado na fala do professor Iran:

*“São público ou clientela parecidas.”* (Prof. Iran)

Percebemos pela fala do professor Iran, que considera os alunos da EJA parecidos com os alunos do ensino regular. Desta forma, as propostas deste professor para um público com vivências e experiências de vida (OLIVEIRA, 2009) serão fundamentadas em modelos idealizados da atividade pedagógica e em processos de aprendizagem iguais aos submetidos a crianças, conseqüentemente, a aprendizagem não acontecerá efetivamente.

A subcategoria *Aluno sem base* traz fragmentos que apontam os alunos da EJA como sem conhecimentos suficientes para acompanharem o mesmo ritmo que os demais alunos do Ensino Regular. Essa concepção de *Aluno sem base* está presente na fala do professor Erick, em que este diz:

*“São alunos sem nenhum conceito básico, temos que reiniciar toda aprendizagem.”*  
(Prof. Erick)

Durante muito tempo, a Psicologia esteve centrada nos processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois compreendia que esse processo terminava com o fim da adolescência e que esta etapa representava o auge do desenvolvimento humano. Estudos recentes contrariam a concepção de que esse processo termine com o fim da adolescência,

porque indicam que o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida e que a idade adulta é rica em transformações (BRASIL, 2006).

## Concepções sobre a EJA

Percebemos que as *Concepções sobre a EJA* destes professores variam de acordo com algumas peculiaridades, assim se fez necessário sua reorganização para que pudéssemos conhecer e compreender estas concepções em três (3) subcategorias mais específicas: a) *Modalidade de Ensino*; b) *Programa ou Projeto de formação*; e c) *Oportunidade de estudo*.

A subcategoria *Modalidade de ensino* surge da necessidade de agruparmos as concepções sobre a EJA que levam em consideração o fato da mesma ser uma modalidade da Educação Básica, assim como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A SEC-BA (BAHIA, 2010, não paginado) entende a EJA como “uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos (a partir de 18 anos) o direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes a permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida”.

Apenas o professor José entende a EJA desta forma. Este sujeito conceitua a EJA como uma

*“Modalidade educacional que visa complementar a formação de vida de jovens e adultos, através de conhecimentos formais do currículo escolar.”* (Prof. José)

É importante que os professores, principalmente aqueles que atuam na EJA, tenham a possibilidade de compreender que esta modalidade se diferencia das demais modalidades de ensino e que tem características específicas.

As respostas que tratam da EJA com a ideia de programa ou projeto foram entendidas como ideias similares, gerando a subcategoria *Programa ou Projeto de formação*. Podemos observar esta característica na resposta do professor Iran quando o mesmo diz:

*“Programa de formação de nível médio para indivíduos com distorção idade-série.”*  
(Prof. Iran)

Percebemos que estes professores, não identificam a EJA como uma modalidade e, de alguma forma tentam conceituá-la formalmente como programa ou projeto de formação. O que constatamos é que sujeitos atuantes na EJA não reconhecem que a modalidade possui um espaço particular na organização educacional. A tentativa de configurar a EJA como um campo específico é, sem dúvida, uma das características do momento que vivemos. Hoje, as universidades e os centros de pesquisa e de formação já colocaram os jovens e adultos e seus processos de formação como centro das pesquisas e de reflexões teóricas (ARROYO, 2007).

As respostas semelhantes que relacionam a EJA com ‘oportunidade’ foram agrupadas na subcategoria denominada *Oportunidade de estudo*. Essas respostas utilizaram da palavra ‘oportunidade’ para expressar o seu entendimento sobre o que é a EJA. Podemos observar esse aspecto para obtenção de um diploma de formação, na concepção da professora Mirian sobre o que vem a ser a EJA.

*“Oportunidade para quem tem mais idade concluir o ensino médio.”* (Prof. Mirian)

Conforme Arroyo (2007, p. 21) “a finalidade da EJA não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam”. Desta forma, a EJA pode ser considerada uma oportunidade, mas uma oportunidade de inserção do indivíduo na sociedade, contemplando e contribuindo para a formação dos saberes destes jovens e adultos.

## Considerações finais

Com esta pesquisa pudemos perceber que, a construção do currículo de Química do Tempo Formativo III a partir da perspectiva dos professores entrevistados, muitas vezes não segue os critérios indicados pela SEC-BA como, por exemplo, considerar as experiências de vida e interesses sociais dos sujeitos a quem se destina este currículo. Observamos que, muitas vezes, o que se ensina aos alunos da EJA pouco se difere do que está sendo ensinado aos alunos do Ensino Médio, já que está presente no discurso de alguns professores a concepção marcante de que o público de ambas as modalidades são similares. Talvez essa característica seja reflexo da falta de entendimento por parte destes professores do que essa modalidade de fato representa e de que seus alunos possuem particularidades que necessitam de um currículo diferenciado.

O passo fundamental para que concepções equivocadas sobre a EJA e seus alunos, não interfiram na construção de um currículo que atenda as peculiaridades dessa modalidade é o reconhecimento das múltiplas alternativas curriculares, que são construídas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas. Portanto, assim como Barros (2007), acreditamos que a possibilidade de uma formação continuada para esses professores seria como uma oportunidade de recomeçar a pensar em sua prática docente, já que é indispensável a um bom professor que ele tenha a capacidade de recomeçar sempre, ou seja, que ele viva sua prática como processo.

## Referências

ARROYO, M. G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidades pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. e GOMES, N. L. Org(s). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Minas Gerais: Ed. Autêntica, 2007, p. 19-52.

BAHIA, Secretaria de Educação do Estado da. **Educação de Jovens e Adultos - 2010**. Disponível em: <<http://www.educacao.escolas.ba.gov.br/node/11>> Acesso em: 22 abr. 2012.

BARROS, A. M. A. A formação continuada das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos a partir delas mesmas. In: MOURA, T. M. M. Org. **A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007, p. 61-102.

BRASIL, **Alunos e Alunas do EJA-2006**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno1.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf)>. Acesso em: 25 dez. 2011.

MINAYO, M C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. 243 p.

MORAES, R.; Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

OLIVEIRA, I. B. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, J; OLIVEIRA, I. B. Org(s). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2009, p. 97-107.