

# O lugar da EJA na formação inicial de professores de Química da Bahia

## The place of EJA in initial formation of Chemistry teachers from Bahia

*Ivete Maria dos Santos<sup>1</sup>, Elisa Prestes Massena<sup>1</sup>, Luciana Passos Sá<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz/Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas

*ives\_maria@yahoo.com.br*

*elisamassena@yahoo.com.br*

*lucianapsa@gmail.com*

### Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem ocupando, aos poucos, maior espaço na realidade escolar. No entanto, segundo a literatura pouca atenção tem sido dada pelas universidades, nos cursos de formação de professores, a esse segmento de ensino. Nessa perspectiva, no presente trabalho tivemos como objetivo investigar em que medida os cursos de Licenciatura em Química das Instituições de Ensino Superior da Bahia estão formando professores de Química aptos a atuarem na EJA. Ou seja, buscamos verificar se tais cursos estão discutindo em suas disciplinas obrigatórias e/ou optativas aspectos referentes à EJA. Os resultados indicam que poucos são os cursos que discutem a EJA e apontam para a necessidade de mais iniciativas voltadas a essa modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, formação inicial, Licenciatura em Química

### Abstract

The Education of Youth and Adults is taking up more space in the school reality. However, according to the literature, little attention has been given by the universities in teacher's education courses to this segment of education. In this perspective, on the present study we aimed to investigate the extent of the courses of Chemistry of Higher Education Institutions of Bahia forming teachers of chemistry to able to act in the EJA. In other words, we seek to determine whether such courses are discussing in their compulsory and/or optional disciplines aspects relating to EJA. The results show that there are few courses that discuss the EJA and point toward to the need of more initiatives aimed at this type of education.

**Key-words:** Education of Youths and Adults, initial formation, Chemistry Teaching Course

### Introdução

Refletir sobre o “lugar” da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação inicial de professores de Química significa questionar sobre o espaço destinado e/ou ocupado por esse campo educacional no curso de licenciatura. De acordo com o dicionário Houaiss a palavra lugar apresenta vários significados consonantes, sendo o mais apropriado nesse estudo “*parte do espaço que alguém ou algo ocupa ou poderia ocupar*”. Entretanto, embora se considere a

importância das margens físicas dessa temática no currículo é, sobretudo indispensável considerar que o conceito de espaço também apresenta uma vertente representacional. Nóvoa e Popkewitz (1992) afirmam que os espaços sociais são construídos, não como conceitos geográficos, mas como discursos que produzem identidades. Nesse sentido, considerando que a formação de professores é um *lócus* de produção e/ou afirmação da identidade docente é fundamental considerá-lo como um espaço dinâmico que precisa estar em constante reelaboração.

Muitos dilemas e incertezas ainda envolvem a formação inicial de professores, oriundas de um modelo de formação que privilegiou a desarticulação entre os saberes, a racionalidade técnica, a visão simplista do ser professor e a teoria em detrimento de uma teoria articulada à prática (SCHNETZLER, 2000). Entretanto, para que ocorra um avanço na busca de alternativas para esses problemas, também é necessário considerar a diversidade de públicos que os futuros professores deverão atender. A excessiva preocupação com o cumprimento das ementas de conteúdos acabou por minimizar a necessidade de reflexão sobre os contextos e as especificidades dos grupos de indivíduos que estão presentes no espaço escolar.

Nesse contexto, a formação de professores de Química para a Educação Básica também está permeada por essas contradições. Embora com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica que possibilitou a ampliação da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado nas licenciaturas, com o objetivo de alcançar melhoria qualitativa dessa formação, muitos currículos ainda não oferecem bases teóricas, conceituais e práticas para que os licenciandos estejam aptos a atender as diferentes demandas pedagógicas, considerando à diversidade cultural e a vivência desses grupos.

Diante disso, surge a necessidade de refletir sobre o contexto dos cursos de formação de professores de Química da Bahia. De que maneira os currículos desses cursos estão preparando os licenciandos para atuarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? E quais disciplinas ou atividades complementares oferecidas na graduação, após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) em 2000, abordaram essa temática?

O objetivo deste trabalho é investigar se os cursos de Licenciatura em Química da Bahia estão formando professores aptos a atenderem a EJA, ou seja, se nas matrizes curriculares dos cursos investigados foram incorporadas componentes capazes de suprir a demanda ocupada por este segmento.

## **A formação de professores de Química e suas necessidades formativas**

Zanon *et al.* (2007) destacam que o termo “necessidades formativas” surge a partir das pesquisas realizadas no final dos anos sessenta. No contexto educacional, o termo tem sido utilizado quando se refere ao conjunto de competências e saberes a serem desenvolvidos, que envolvem não só o sujeito aprendente, mas também as instituições envolvidas. Logo, os programas formativos tornam-se peças estruturantes nesse processo.

Ao falar sobre as necessidades formativas é possível levantar variados questionamentos relativos ao tema. Um dos mais presentes nos discursos que ecoam no ambiente universitário refere-se ao que o licenciando deve “saber” ao final do curso. Diante disso, Gil-Pérez e Carvalho (2009) apropriadamente nos alerta que esse debate tem um sentido mais amplo, e isso inclui também o “saber fazer”. Ou seja, as necessidades formativas dos licenciandos em Ciências englobam as dimensões do “saber” e do “saber fazer”. E nesse campo, a pesquisa educacional muito tem contribuído para o debate através de fundamentos mais sólidos que

invalidam a ideia errônea de que o ensinar é uma tarefa simples que necessita apenas do conhecimento da matéria e alguns complementos pedagógicos.

Baseado na pesquisa científica e experiência da docência, Gil-Pérez e Carvalho (2009) também elencam algumas contribuições do campo de Ensino de Ciências a serem consideradas nos cursos de formação de professores, são eles: adquirir conhecimentos teóricos sobre aprendizagem de ciências, questionar as ideias docentes de “senso comum” sobre o ensino e aprendizagem de ciências, conhecer o conteúdo da disciplina, saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva (estratégias de ensino), saber dirigir os trabalhos dos alunos e saber avaliar. Esses conhecimentos constituem um conjunto de competências e habilidades pertinentes na formação do professor de Química que atuará nas diversas modalidades de ensino.

É possível encontrar nos documentos que regulamentam a formação dos licenciandos nas mais variadas áreas as características profissionais que se pretende desenvolver ao longo da formação do professor. No que se refere a licenciatura em Química, existe no âmbito federal as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, documentos que regulam e fundamentam os projetos pedagógicos dos cursos em todo país. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química o licenciado em Química deverá possuir uma formação generalista, sólida e com abrangência em diversos campos da Química. Além disso, deverá ter uma preparação adequada para a atuação profissional como educador na educação Fundamental e Média.

No tocante às competências e habilidades a serem alcançadas, o Parecer nº1303/2001 apresenta uma ideia superficial sobre a necessidade de preparação do licenciando para atuar nos diferenciados grupos que integram a educação fundamental e média do país, como podemos notar em um trecho do documento a seguir,

Atuar no magistério, em nível de ensino fundamental e médio, de acordo com a legislação específica, utilizando metodologia de ensino variada, contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para despertar o interesse científico em **adolescentes**; organizar e usar laboratórios de Química; escrever e analisar criticamente livros didáticos e paradidáticos e indicar bibliografia para o ensino de Química; analisar e elaborar programas para esses níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 8, grifo nosso).

Entre diversas atribuições do professor de Química, o documento salienta que ele deve incentivar o interesse científico dos adolescentes. Entretanto, a realidade do professor que atua na Educação Básica é muito mais ampla, incluindo alunos com faixa etária e necessidades diferenciadas que também precisam participar do desenvolvimento científico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, são compostas por um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que orientam a organização curricular das instituições de ensino superior. De acordo com o documento os cursos de formação devem preparar os licenciandos para atuarem nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica considerando as necessidades educacionais de cada segmento, conforme é apresentado no artigo 6º inciso II, “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002, p.3).

Embora as Diretrizes de Formação de Professores apontem para necessidade de melhoria no perfil dos cursos com competências e habilidades orientadas para diversidade da Educação Básica, ainda é evidente a necessidade de repensar a organização dos currículos dos cursos de formação inicial de professores de Química. Dessa maneira, os ambientes formativos atuais poderão acompanhar as tendências emergentes exigidas pela sociedade, para uma formação mais global e integral do licenciando.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora não tenhamos um perfil definido dos educadores de jovens e adultos e de sua formação, mesmo assim é possível delinear algumas características, sem a pretensão de esgotá-las, que poderão subsidiar a constituição desse profissional licenciado em Química que atua nesse campo educacional.

De acordo com Barcelos (2009) a EJA exerce um papel social fundamental, uma vez que esse segmento necessita ser incluído na sociedade e isso precisa ser mediado pelo educador da EJA, assim o formador necessita ter características que facilitem essa inserção dos excluídos na sociedade. Como afirma Tardif e Lessard (2005, p. 31), a presença de um “objeto humano” modifica a natureza do trabalho docente, com efeito, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Diante disso, a atividade docente tem entre as principais prerrogativas a necessidade de conhecer o público com quem irá trabalhar, ou seja, suas especificidades. Entretanto, muitos cursos de formação de professores não priorizam esse elemento como essencial na formação. Como salienta Arroyo (2006), a formação dos licenciandos prioriza demasiadamente o ensino da disciplina, desconsiderando que o ensino se materializa através dos sujeitos concretos.

Pesquisas recentes (SOARES, 2006; ARROYO, 2006; MOURA, 2006) alertam que a maioria dos cursos de licenciatura ofertados nas universidades brasileiras não oferece componentes curriculares que abordem as especificidades da EJA. Moura (2006) afirma que a EJA não é tratada na perspectiva de que os licenciandos obtenham informações mínimas sobre sua existência. Diante disso, o aluno não é estimulado a se apropriar dos fundamentos teóricos e práticos desse segmento. E muitas vezes saem da universidade desconhecendo as características peculiares da Educação de Jovens e Adultos.

A EJA possui necessidades próprias que a diferencia dos outros segmentos que compõem a educação brasileira, como afirma Arroyo (2006):

A EJA nunca foi uma exclusividade do governo ou do sistema educacional, não estava aprisionada às esferas que tradicionalmente têm se encarregado de gerir a educação no país e, de certa forma, direcionar os caminhos a serem trilhados pelos professores. Ela sempre se espalhou pela sociedade, fomentando a organização das pessoas e promovendo a emancipação de grupos sociais (ARROYO, 2006, p.19).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos também destacam alguns pontos que precisam ser considerados na formação inicial e continuada de profissionais que atuam na EJA, são eles:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000, p.3).

Diante disso, para atender as especificidades desse público é importante entender o significado de ser jovem e adulto na EJA, e para isso torna-se imprescindível conhecer a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

## **EJA: que público é esse e como atender as suas necessidades?**

De acordo com Di Pierro (2001), a Educação de Jovens e Adultos se constitui como tema da política educacional brasileira a partir dos anos quarenta. Até então, apenas eram encontrados algumas menções nos textos normativos sobre as necessidades formativas dessa modalidade educacional, como pode ser constatado no parágrafo único do artigo 150 da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934, p. 38) em que determina o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”. Posteriormente, são as iniciativas estaduais e locais isoladas que impulsionam a discussão sobre a necessidade de efetivação de políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Todavia em 1964, em decorrência das ações isoladas, o Ministério da Educação com ampla orientação de Paulo Freire e com características da Educação Popular propõe o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujas aulas ocorriam em igrejas, associações de moradores e espaços comunitários. Entretanto, foi a partir de 1969, que o governo federal organizou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), cujo objetivo principal era alfabetizar jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarização. Além disso, esse programa possuía recursos específicos e as ações envolviam tanto o Ministério, quanto às Secretarias Estaduais de Educação. Contudo, embora o Mobral tivesse repercutido pelo país, os jovens e adultos ainda continuavam vivenciando experiências não formais de educação (DI PIERRO, 2001).

Entretanto, através do artigo 24 da Lei nº5692/71 (BRASIL, 1971, p. 2), são viabilizados os cursos supletivos, cuja finalidade consiste em “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. Estes cursos poderiam ser oferecidos à distância, abrangendo tanto a alfabetização, como também a qualificação em disciplinas.

Contudo, é por meio da Lei nº9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 2) que a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica com oferta regular, ressaltando suas peculiaridades conforme é destacado do artigo 4º no parágrafo VII “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades”. Nesse sentido, a EJA deverá ter um modelo pedagógico próprio que se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização dos conhecimentos, conforme é destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

Ao refletir sobre o modelo pedagógico da EJA é indispensável considerar que grande parte desses jovens e adultos são oriundos do campo e da periferia e possuem uma trajetória muito específica, com experiências marcadas pela exclusão e marginalização e que buscam melhorias por meio do trabalho e da educação. Além disso, deve-se considerar também que no Brasil essa modalidade de ensino responde por um número significativo de matrículas na Educação Básica, conforme pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1: Matrículas por Modalidade de Ensino – 2009.

<b>Modalidades</b>	<b>Nº de Alunos Matriculados</b>	<b>%</b>
--------------------	----------------------------------	----------

Ensino Fundamental	31.705.528	60,3
Ensino Médio	8.337.160	15,9
Educação Infantil	6.762.631	12,9
Educação de Jovens e Adultos	4.661.332	8,9
Educação Profissional	861.114	1,6
Educação Especial	252.687	0,5
<b>TOTAL</b>	<b>52.580.452</b>	<b>100,0</b>

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2009.

Além disso, também é importante destacar que a Região Nordeste possui o maior número de alunos matriculados na EJA, o que corresponde a 36% do alunado nacional nessa modalidade. Sendo que, conforme a Tabela 2, a Bahia possui 30% do total de alunos matriculados na Região Nordeste, o que confere ao Estado a liderança no número de matrículas e também no número de professores que atuam na EJA na Bahia. Entretanto, a quantidade de professores licenciados é inferior ao Estado de Pernambuco.

Tabela 2: N° de Alunos Matriculados e Professores com Formação Superior e Licenciados

Unidade da Federação	N° de alunos matriculados na EJA	N° de professores que atuam na EJA	N° de professores que atuam na EJA com Nível Superior	N° de professores que atuam na EJA com licenciatura
Brasil	4.661.332	294.487	232.953	220.639
Nordeste	1.692.022	101.013	59.876	57.118
Maranhão	207.025	14.090	5.960	5.673
Piauí	109.087	8.399	5.343	5.126
Ceará	204.331	9.867	6.104	5.899
R. G. do Norte	91.374	5.217	3.707	3.542
Paraíba	143.147	9.645	6.580	6.216
Pernambuco	259.449	16.772	13.087	12.749
Alagoas	113.239	5.900	2.595	2.465
Sergipe	60.623	3.792	3.051	2.912
Bahia	503.747	27.331	13.449	12.536

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2009.

Atualmente a rede estadual de ensino da Bahia oferece alguns programas de ensino específicos para jovens e adultos, como “Tempos Formativos I, II e III” e o “Tempo de Aprender I e II”. Os Tempos Formativos I, II e III são cursos de matrícula anual, com aulas presenciais e que exigem frequência diária. O currículo é organizado em eixos temáticos, temas geradores e áreas de conhecimento, sendo consideradas as experiências de vida e estratégias de sobrevivência dos sujeitos como centro do processo de formação. O curso total é composto de três segmentos distribuídos ao longo de sete anos:

- 1º Tempo Formativo (equivale ao 1º segmento do Ensino Fundamental) - 03 anos;
- 2º Tempo Formativo (equivale ao 2º segmento do Ensino Fundamental) - 02 anos;
- 3º Tempo Formativo (equivale ao Ensino Médio) - 02 anos.

O Tempo de Aprender I e II é um curso de matrícula e estrutura didática semestral. As aulas são semipresenciais, voltado para aqueles alunos que não podem frequentar a escola regularmente. O curso total é composto de dois segmentos distribuídos ao longo de quatro (04) anos:

- Tempo de Aprender I (equivale ao 2º segmento do Ensino Fundamental) – 2 anos;
- Tempo de Aprender II (equivale ao Ensino Médio) – 02 anos.

Embora sejam ofertados programas de ensino específicos para a EJA, o Estado da Bahia não possui um programa de formação contínua para os professores que ingressam na Rede

Estadual e passam a atuar nesse segmento. Muitos professores, em virtude das lacunas formativas reproduzem as práticas utilizadas em outros segmentos. Em decorrência disso, não existe a adequação das metodologias, dos currículos, do material didático, e das formas de avaliação aplicadas a esse segmento.

## **Metodologia**

Nesta pesquisa qualitativa as questões foram “formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16), neste sentido foram considerados como fenômenos os projetos políticos pedagógicos dos cursos e o contexto histórico, político e social dos mesmos foram considerados. Em seguida procedemos a pesquisa documental, em que “os documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões” (SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p. 5). De acordo com Sá-Silva *et al.* (2009) para proceder a análise de um documento é preciso considerar os seguintes fatores: o contexto; os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chaves e a lógica interna do texto. Segundo os mesmos autores na análise documental é preciso que os documentos sejam situados teoricamente para que ocorra a compreensão dos mesmos. Desse modo, intencionamos investigar os projetos políticos pedagógicos (PPP) com suas respectivas matrizes curriculares, fluxogramas e ementas das disciplinas obrigatórias e optativas, de onze cursos de Licenciatura em Química de Instituições de Ensino Superior na Bahia: Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié e Itapetinga; Universidade Estadual da Bahia (UNEB); Universidade Federal da Bahia (UFBA), campus de Salvador (diurno e noturno) e Barreiras; Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e do Instituto Federal Baiano de Guanambi e Catu.

Nas matrizes curriculares procuramos observar a existência de alguma disciplina obrigatória ou optativa de ensino de Química que tratasse especificamente da EJA. Também analisamos as ementas das disciplinas pedagógicas dos cursos na tentativa de verificar a ocorrência de menções à EJA na sua apresentação.

## **Resultados e Discussão**

Em seguida descrevemos a análise dos fluxogramas e ementas apresentadas nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Química da UESC; UESB (campus de Itapetinga e Jequié); UFBA (campus de Salvador, diurno e noturno e Barreiras); UNEB; UEFS; UFRB; IFBaiano-Guanambi e IFBaiano-Catu. Buscamos identificar nesses materiais a existência de disciplinas obrigatórias e/ou optativas de Ensino de Química, voltadas à EJA.

Em relação à UESC após pesquisa ao fluxograma do curso e as ementas, não existe nenhuma menção ao tópico de EJA em relação às disciplinas obrigatórias e nem às optativas. No que diz respeito a UESB de Jequié o fluxograma do curso não apresenta nenhuma disciplina voltada para a EJA. Fazendo-se uma leitura das ementas das disciplinas obrigatórias e optativas também não é citado nada referente a EJA. Em relação à UFBA, no campus de Salvador existe o curso de Licenciatura diurno e noturno. Com relação aos fluxogramas tanto do curso diurno bem como do noturno, não existem disciplinas nem obrigatórias nem optativas voltadas para a EJA. Investigando-se as disciplinas de ensino no projeto pedagógico dos cursos também não se encontrou nenhuma referência a EJA. Observando-se o fluxograma e as ementas das disciplinas da UNEB, campus de Salvador não se observa nenhuma

disciplina voltada para EJA. O fluxograma do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Baiano de Catu não apresenta disciplinas obrigatórias e nem optativas voltadas a EJA.

Os PPPs da UESC e da UFBA, campus de Salvador diurno foram elaborados em 2005 e apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA terem sido publicadas em 2000, nenhum dos dois PPPs fazem menção as disciplinas voltadas para a EJA. Já os PPPs da UFBA (campus Salvador noturno), do IFBaiano-Catu e do IFBaiano-Guanambi são mais recentes, de 2009 e 2010, respectivamente, mas ainda assim não mencionam a formação necessária para a EJA. Nestes cursos poderíamos esperar que citassem alguma disciplina para a EJA, pois atualmente a demanda por esse segmento vem aumentando na Bahia, conforme citado anteriormente (ver Tabela 2), no entanto isto não acontece. Com relação ao IFBaiano-Catu é importante citar que na instituição são oferecidos Cursos de Ensino Técnico e Profissional, PROEJA, no entanto quando se pensou no curso de Licenciatura parece que não foram consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (BRASIL, 2000). Podemos afirmar também que os PPPs desconsideraram alguns aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, uma vez que não contemplam a formação de professores para atuarem na modalidade de EJA.

Com relação ao curso de Licenciatura ministrado na UESB de Itapetinga observando-se o fluxograma do curso existe a disciplina optativa “EBI311 Educação de Jovens e Adultos” que possui carga horária de 60h. De acordo com a ementa da referida disciplina o que é estudado são “os pressupostos teóricos que norteiam os projetos de educação popular; referenciais teórico-metodológicos da educação de jovens e adultos; o processo de aquisição e produção de conhecimento, tendo como ponto de partida e de chegada a realidade sócio-econômica, política e cultural do aluno; planejamento e sistematização da proposta de ensino”. Para o curso de Licenciatura da UFBA no campus de Barreiras, cujo PPP é de 2007, não foram encontradas nas disciplinas obrigatórias nem nas optativas, nenhuma voltada para a EJA especificamente. No entanto, observando-se as ementas com relação à disciplina obrigatória “IADX64 Didática e Práxis Pedagógica: Estágio II” é citado que se deve considerar o “envolvimento do licenciando no espaço escolar, através da elaboração, realização e avaliação de oficinas pedagógicas de ciências naturais e química em classe levando em consideração a *educação de jovens, adultos* e para alunos portadores de necessidades especiais e/ou pertencentes a outros grupos culturais diferenciados”. O PPP da UEFS é recente, de 2009 e seu fluxograma apesar de não apresentar uma disciplina específica para a EJA apresenta na disciplina obrigatória “Políticas Públicas e Gestão Educacional”, como parte do programa da disciplina um tópico referente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, apresenta duas disciplinas obrigatórias que normalmente não são encontradas em cursos de Licenciatura em Química mais antigos, a saber, “Tópicos de Educação Inclusiva” e “Relações étnico-raciais na escola”.

Em relação à UFRB não foi encontrada nenhuma informação sobre o curso na página na *internet* e não foi possível estabelecer um contato telefônico.

Após a análise dos PPPs dos seis cursos de Licenciatura somos obrigados a concordar com Arroyo (2008, p. 14) no que tange a formação, que segundo esse autor “para o campo específico da formação docente e pedagógica e para a renovação teórica em educação, cabe a esses cursos defrontar-se como ponto de partida com a diversidade, as diferenças e os processos históricos de produção das diferenças em desigualdades.” Assim, ainda segundo o mesmo autor, é relevante que a universidade comece a pensar a diversidade e a desconstruir visões ‘pré-conceituosas’ impregnadas na sua estrutura, na lógica, nos valores do sistema escolar, da academia, do ensino, da pesquisa e da própria relação pedagógica. Somente a

partir dessa perspectiva será possível pensar em projetos pedagógicos que contemplem a formação de educadores para atuarem na EJA.

## Considerações Finais

A partir da análise dos fluxogramas e ementas dos onze cursos de Licenciatura em Química das Instituições de Ensino Superior da Bahia, concluímos que discussões sobre a EJA ainda são incipientes nos cursos de formação de professores, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA terem sido elaboradas no início dos anos 2000 (BRASIL, 2000). Isso se torna evidente pelo fato de somente um curso oferecer disciplina optativa voltada à EJA na formação inicial de professores e de dois tratarem de aspectos relacionados a essa modalidade de ensino em ementas de disciplinas obrigatórias

Com relação aos projetos políticos pedagógicos dos seis cursos analisados em nenhum deles foi vista uma discussão a respeito da EJA e de sua importância na formação de professores, apesar da existência de Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (BRASIL, 2000) desde 2000 e das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001) apresentar em seu texto que se prepare o futuro professor para também atuar na formação de jovens e adultos. Em nosso entendimento, tal discussão é de fundamental importância, visto que a Bahia assume a liderança no número de estudantes matriculados na EJA e no número de professores que atuam nessa modalidade de ensino (BRASIL, 2009). Além disso, é importante pontuar que nessa modalidade de ensino está uma parcela da população que tem tido seus direitos historicamente negados e são excluídos socialmente (PEREIRA, 2006).

De acordo com Barcelos (2009) uma das formas de preencher a lacuna deixada na formação inicial de professores em relação à EJA é promover a troca de experiências entre professores que atuam na EJA aliada a formação continuada. Além disso, é importante que haja uma interação entre a universidade e instituições de ensino para que se saiba o que vem sendo pesquisado no ensino superior a respeito da EJA.

Assim, torna-se evidente que é urgente e necessária uma discussão mais profunda acerca da EJA nos cursos de Licenciatura em Química e que sejam incluídas disciplinas que discutam essa modalidade de ensino. Os futuros professores precisam se tornar aptos a lidar com as especificidades e necessidades dos alunos que buscam essa modalidade de ensino e, com isso, promover uma educação de melhor qualidade ao público da EJA, com materiais didáticos e metodologias mais adequadas.

## Referências

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA; LEÃO, G. (orgs.) **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 11-36.

BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 108 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em 20 jun. 2011

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CNE/CP 1.303/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>> Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Parecer nº CNE/CES 1.303/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química**. Brasília, MEC, novembro 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)> Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm)>. Acesso em: 29 jun. 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 29 jun. 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 jun. 2011.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº. 55. p. 58-77, nov. 2001.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 120 p.

MOURA, T. M. M. Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 160-186.

NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. (org.) **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

PEREIRA, J. E. D. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-2005). In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 187-201.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. 1, p. 1-15, jul 2009.

SCHNETZLER, Roseli. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação Ciências. In: SCHNETZLER, Roseli. P. e ARAGÃO, Rosália. M. R. (orgs.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, p. 12-41, 2000.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. 317 p.

ZANON, D. A. V.; OLIVEIRA, J. R. S.; QUEIROZ, S. L. Necessidades formativas de professores de química no ensino superior: visões de alunos de pós-graduação. In: VI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2007, Florianópolis. **Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2007. 1 CD ROM.