

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE QUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE QUÍMICA

RENATA DA ROCHA TORRES

O ENSINO DE QUÍMICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS:
Currículo e formação docente.

RIO DE JANEIRO-RJ

2023

RENATA DA ROCHA TORRES

O ENSINO DE QUÍMICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS:
currículo e formação docente.

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Química.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Rozana Gomes de Abreu

RIO DE JANEIRO-RJ
2023

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de iniciar os agradecimentos, por Aquele que não desistiu e nunca desistirá de mim. Obrigada Senhor, por estar sempre comigo, me mantendo de pé em meio aos problemas e desafios. Obrigada por colocar pessoas especiais em minha vida que me ajudaram a acreditar e persistir nessa trajetória. Obrigada por me permitir viver esse momento de alegria e conquista.

Confesso que, por muitas vezes, achei que não fosse conseguir terminar o mestrado profissional em Ensino de Química. Foram inúmeros obstáculos, mas dois deles quase não me permitiram concluir esse ciclo. Primeiro, no ano de 2019, onde tive um aborto espontâneo com 9 semanas de gestação precisando me internar e depois me afastar de minhas atividades profissionais e acadêmicas. E depois, em 2021, com o avanço da Pandemia, fui acometida pelo vírus da COVID-19, assim como milhares de pessoas. Precisei ser internada com 70% dos pulmões comprometidos, permanecendo hospitalizada por 13 dias. Ao receber alta, enfrentei longos dias e meses de tratamento pós-covid. Sou grata pela minha vida, milhares de pessoas não tiveram essa oportunidade de nascer de novo como eu tive. Meus sinceros sentimentos a familiares e amigos que perderam seus entes queridos nessa Pandemia. Como não partilhar essas experiências vividas por mim ao longo desse percurso, só me faz mais forte e feliz por ter conseguido superar os obstáculos impostos a mim. Agradeço a minha família e amigos pelo apoio, carinho, orações e pensamentos positivos. E que esse relato encoraje outras pessoas a não desanimarem em meio aos problemas da vida. Lutar sempre, desistir nunca.

Agradeço a minha mãe Mirtes Rocha, que esteve comigo em todos os momentos dessa caminhada. Minha maior incentivadora, amiga, confidente e encorajadora. Obrigada, mãe, por estar sempre presente em minha vida.

Gostaria de agradecer a minha querida orientadora, Rozana Gomes, que sempre trazia palavras bonitas, de conforto e de esperança para mim. Sempre potencializava minhas qualidades e as minhas falhas eram abafadas em meio ao bombardeio de palavras positivas e incentivadoras. Sem palavras para demonstrar o meu afeto e gratidão. Muito obrigada, Rozana!

À minha família que sentiu muitas vezes a minha ausência por conta das demandas do mestrado, mas que sempre me encorajava, me apoiava e me fazia

acreditar que encerraria esse ciclo com louvor. Em especial, ao meu tio Luciano Rocha, pelo companheirismo e incentivo durante toda a minha vida acadêmica. Amo vocês, família.

Aos meus queridos amigos Paulo Leôncio, Iracema Gomes, Érica Barão, Marília Rodrigues, Larissa Oliveira, Jane Marcia pela paciência e preocupação comigo e por entenderem a minha ausência em tantos momentos da vida. Todavia, estavam sempre me apoiando e torcendo pelo meu sucesso. Às minhas queridas amigas Viviane Costa e Renata Bernardo que acompanharam mais de perto esse finalzinho do trabalho, em especial a minha xará que controlava até meus horários de escrita para não me distrair e perder o foco. Muitíssimo obrigada pela disposição em ajudar e celebrar comigo a conquista desse título.

Ao querido Helio Ribeiro que sempre trazia contribuições importantes no decorrer do percurso e que sempre acreditou que esse dia chegaria.

Às companheiras do Grupo de Pesquisa, Tatiane Seixas, Sheila Araujo, Flora Gomes, Carolina, Andrea e Dahra pelas discussões, por todo aprendizado, palavras de incentivo e apoio no decorrer de nossos valiosos encontros.

Aos professores do PEQui que contribuíram para a minha formação assim como os colegas de turma que ao longo das aulas partilharam suas experiências, dificuldades e conquistas. Gostaria de agradecer, em especial ao grupo “Os normais” por todo incentivo, parceria na realização das atividades, debates enriquecedores, a grande amizade e o carinho que aprendemos a ter uns pelos outros. Sandro Paes, Rafael Lopes, Thiago Oliveira, Yasmin Araújo, Fernanda Pinto e Daniele Rosa vocês são especiais em minha vida.

Agradeço aos professores Waldmir Neto, conhecido como Barroco, e Alessandra Nicodemos, por terem contribuído para melhoria do meu trabalho na qualificação e por terem aceitado compor a minha banca avaliadora da dissertação como membros. E ainda as professoras, Priscila Tamiasso e Ana Paula Moura por também terem aceitado compor minha banca como suplentes.

Aos docentes de Química da Educação de Jovens e Adultos de São João de Meriti que contribuíram para realização desse trabalho.

Àqueles que, apesar de não nomeados, contribuíram de alguma forma para realização deste trabalho quer seja me incentivando quer seja me descontraindo diante dos desafios da caminhada. Muito obrigada!

Dedico esta dissertação a minha família, em especial a minha mãe, Mirtes Rocha, que sempre esteve ao meu lado me apoiando e entendendo meu estresse e minhas ausências, mas que sempre acreditou que eu fosse capaz de chegar até aqui.

“O que me surpreende na aplicação de uma educação realmente libertadora é o medo da liberdade”.

Paulo Freire

“Loucura é querer resultados diferentes fazendo tudo exatamente igual”.

Albert Einstein

RESUMO

TORRES, Renata da Rocha. **O Ensino de Química e a Educação de Jovens e Adultos: currículo e formação docente.** Rio de Janeiro, 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) - Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

Esta dissertação objetiva discutir e promover a formação política e pedagógica dos docentes licenciados em Química atuantes no Ensino Médio modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de São João de Meriti, pertencentes à rede pública estadual do Rio de Janeiro, problematizando as orientações curriculares para a disciplina Química à luz das especificidades dos sujeitos deste segmento. A pesquisa de cunho qualitativo se configurou metodologicamente em três etapas: análise dos documentos curriculares que norteiam a EJA no Brasil e no estado do Rio de Janeiro; levantamento de dados sobre o contexto da pesquisa e sobre os docentes de Química da EJA; análise dos dados obtidos. A dissertação é norteada pela discussão sobre as políticas curriculares para a EJA, ao focalizar o currículo e os sujeitos como produtores de sentidos em um processo complexo. Notamos a fragilidade da identidade docente dos profissionais da EJA tanto com relação à formação específica e/ou continuada para desenvolver um trabalho com o público de jovens e adultos quanto com o pouco conhecimento da trajetória de luta para garantia da EJA. Nesse sentido, defendemos a necessidade da formação pedagógica e política para que os docentes de química que atuam na EJA possam se reconhecer neste processo. Para contribuir para a formação defendida nesta dissertação apresentamos um produto educacional que congrega os interesses pedagógicos dos docentes de química da EJA e ainda auxilia na formação política destes docentes no que se refere à interpretação e formulação de políticas curriculares próprias para esta modalidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Química, Políticas Curriculares, Formação Pedagógica e Política.

ABSTRACT

TORRES, Renata da Rocha. **O Ensino de Química e a Educação de Jovens e Adultos: currículo e formação docente.** Rio de Janeiro, 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) - Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

This dissertation aims to discuss and promote the political and pedagogical training of teachers with a degree in Chemistry working in the High School modality Youth and Adult Education (EJA), in the municipality of São João de Meriti, belonging to the state public network of Rio de Janeiro, problematizing the curricular guidelines for the discipline Chemistry in the light of the specificities of the subjects of this segment. The qualitative research was methodologically configured in three stages: analysis of the curricular documents that guide EJA in Brazil and in the state of Rio de Janeiro; survey of data on the research context and on the EJA Chemistry teachers; analysis of the data obtained. The dissertation is guided by the discussion about the curricular policies for EJA, by focusing on the curriculum and the subjects as producers of meanings in a complex process. We note the fragility of the teaching identity of EJA professionals both in relation to specific and/or continued training to develop work with young people and adults and with little knowledge of the trajectory of struggle to guarantee EJA. In this sense, we defend the need for pedagogical and political training so that chemistry teachers who work in EJA can recognize themselves in this process. To contribute to the formation advocated in this dissertation, we present an educational product that brings together the pedagogical interests of EJA chemistry teachers and also helps in the political formation of these teachers with regard to the interpretation and formulation of curricular policies specific to this modality.

Keywords: Youth and Adult Education, Chemistry Teaching, Curriculum Policies, Pedagogical and Political Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Currículo Mínimo EJA - Química Fase I - Ensino Médio dividido por eixos temáticos e habilidades e competências.....	47
Figura 2-Capa do Manual de Orientações da NEJA e Sumário	49
Figura 3-Layout do Ambiente Virtual de Implementação do Programa NEJA. .	49
Figura 4- Frente do folder de divulgação do produto educacional.....	84
Figura 5-Verso do folder de divulgação do produto educacional.....	85
Figura 6- Layout de divulgação da página virtual.	86
Figura 7- Esquema geral de organização da página virtual.	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Condição salarial dos moradores do município de São João de Meriti - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por classes de rendimento nominal mensal.....	39
Gráfico 2-Colégios Estaduais de São João de Meriti em 2018	73
Gráfico 3-Colégios Estaduais de São João de Meriti em 2022	73
Gráfico 4- Docentes da disciplina de Química na EJA em 2018	74
Gráfico 5- Docentes da disciplina de Química da EJA em 2022	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Organização curricular na EJA-RJ	34
Tabela 2-Organização curricular na NEJA-RJ.....	36
Tabela 3-Pessoas com 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução, em São João de Meriti.....	38
Tabela 4-Número de Matrículas da EJA Ensino Médio - São João de Meriti ...	40
Tabela 5- Comparativo dos dados SEEDUC-RJ referentes a EJA	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CEB - Câmara de Educação Básica.

CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.

CEE - Conselho Estadual de Educação.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CONAE - Conferência Nacional de Educação.

CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos.

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação.

NEJA - Nova Educação de Jovens e Adultos.

PEQui - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química.

PES - Prática de Ensino Supervisionada.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA.

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

SEEDUC-RJ - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - PANORAMA DA EJA NO BRASIL	22
1.1 - PRIMEIROS INDÍCIOS DA EJA: ATÉ OS ANOS 1930.....	22
1.2 - PERSPECTIVAS DE LEGITIMAÇÃO DA EJA: ENTRE OS ANOS 1940 E 1960	24
1.3- CONFIGURAÇÕES DA EJA A PARTIR DOS ANOS 1990.....	27
1.4 - VIRADA DO SÉCULO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA EJA.....	30
CAPÍTULO 2 - EJA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	33
2.1 - IMPLEMENTAÇÃO DA EJA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO.....	33
2.2 - DO EJA AO NEJA: PECULIARIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	35
2.3 - O MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI	38
2.4 - PERFIL DOS SUJEITOS DA EJA NESTE MUNICÍPIO	40
CAPÍTULO 3 - DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS DA EJA.....	43
3.1 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	44
3.2 - CURRÍCULO MÍNIMO DA EJA	45
3.3 - MANUAL DE ORIENTAÇÕES DA EJA.....	48
3.4 - EJA NA BNCC.....	50
3.5 - EJA NA REFORMULAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO	51
CAPÍTULO 4 - POLÍTICAS CURRICULARES: EJA E O ENSINO DE QUÍMICA	56
4.1 - O ENSINO DE QUÍMICA E O CURRÍCULO DA EJA.....	56
4.2 - POLÍTICAS CURRICULARES: CONCEITOS PARA ANÁLISE	61
4.3 - ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA: FORMAÇÃO DOCENTE E PERCEPÇÕES CURRICULARES	65
CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA E ANÁLISE FINAL	71
5.1 LEVANTAMENTO DE DADOS: CONTEXTO DA PESQUISA	72
5.2 LEVANTAMENTO DE DADOS: DOCENTES DE QUÍMICA DA EJA..	76
5.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	78
CAPÍTULO 6 - PRODUTO EDUCACIONAL.....	81

6.1. INTEMPÉRIES DA DISSERTAÇÃO - REDESENHANDO O PRODUTO EDUCACIONAL	82
6.2. CARACTERÍSTICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

INTRODUÇÃO

No Brasil podem-se observar muitos homens e mulheres que não iniciaram e/ou completaram a educação básica na idade apropriada. Esse grupo é constituído, em sua maioria, por negros, índios, imigrantes e muitos outros indivíduos desassistidos por políticas sociais sólidas (HERINGER, 2017). Não se pode afirmar que este grupo não almejou obter uma formação escolar. Muitos até persistiram, mas devido a condições adversas como sucessivas repetências, entrada precoce no mercado de trabalho, um ensino que não contempla a especificidade do jovem e do adulto, acabaram abandonando a escola e assim não completaram o ciclo escolar.

Para modificar este cenário é preciso refletir sobre o que se pode fazer em diferentes esferas de atuação. Há décadas o estado brasileiro vem propondo alternativas para reparar uma dívida com os adultos e as adultas que na infância e/ou adolescência não puderam frequentar o ambiente escolar. Apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDBEN), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se torna um direito reconhecido e dever do Estado. A legalidade desta ação foi importante para pressionar o poder público em assegurar a formação destes indivíduos.

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 relata o dever do Estado em garantir o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada a sua oferta para aqueles que não o acessaram na idade própria, além de afirmar a necessidade de progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (BRASIL, 1988). E ainda, o artigo 4 da LDBEN torna como dever do Estado a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada a sua oferta para aqueles que não o acessaram na idade prevista, e afirma a necessidade de progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (BRASIL, 1996).

Desta forma, as políticas públicas da EJA no Brasil vêm sendo construídas desde o século passado e são fundamentadas nos documentos mencionados acima. É importante ressaltar nesse contexto de mudanças, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA) e documentos internacionais, entre os quais a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (OLIVEIRA, 2015).

A partir da V CONFITEA em Hamburgo na Alemanha, em 1997, o Brasil iniciou movimentos como fóruns estaduais e encontros anuais de EJA, contribuintes para o estabelecimento e consolidação desta modalidade no país. Como exemplo dessa caminhada, o Brasil sediou a VI CONFITEA realizada na cidade de Belém do Pará em dezembro de 2009.

Todas essas ações influenciaram as políticas do Ministério de Educação (MEC) promovendo a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para EJA inseridas no Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 11/2000.

Outro ponto importante que devemos refletir é quanto à formação docente dos(as) professores(as) que lecionam na EJA. De acordo com as políticas educacionais pensadas para essa modalidade, pouco se fala, quando se fala, em uma formação específica para o desenvolvimento da prática pedagógica. Isso resulta, muitas das vezes, na prevalência da concepção supletiva de currículo nos cursos da EJA, questão complicada e complexa que requer uma profunda reflexão.

Podemos elencar dois pontos que nos permitem pensar um pouco sobre essa concepção equivocada. Primeiramente, é reconhecermos que boa parte das propostas curriculares anunciadas pelo governo não chegam, de fato, nos(as) educadores(as), quando muito, nas secretarias estaduais e municipais de educação, mas pouco estão presentes nas escolas.

E o outro ponto é quanto à formação inicial e continuada de professores para EJA, onde se observa alguns avanços em cursos de Pedagogia, mas que ainda é bastante grave em cursos de licenciaturas, uma vez que a modalidade EJA passa a largo da maioria das discussões em sala de aula e pesquisas acadêmicas (SERRA, 2017).

Em relação às políticas da EJA no Estado do Rio de Janeiro, podemos citar como marco o ano de 2013 no qual a Secretaria de Estado de Educação implementa o Programa Nova EJA em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro - CECIREJ. A ação foi formulada como resposta ao resultado frustrante do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para rede pública estadual do Rio de Janeiro no ano de 2009. O Programa traz uma nova estruturação político-pedagógica, de acordo com interesses governamentais; nova proposta

curricular, com material a ser utilizado tanto pelo professor quanto pelo aluno; além de formação continuada para os docentes. Em 2016, a parceria é extinta e a Rede Estadual continua fazendo uso da nomenclatura do Programa e do material distribuído para alunos e docentes da Rede.

Ao mesmo tempo em que identificamos políticas educacionais para EJA, que compreendemos a luta pela legitimação da EJA, que defendemos a pluralidade dos sujeitos deste segmento, observamos também as contradições nas propostas curriculares oficiais, uma vez que se propõe um currículo único e engessado com parâmetros previamente estabelecidos para todos.

A partir das contradições observadas e da experiência em sala de aula com esta modalidade de ensino, surgem nossos questionamentos: A elaboração de um currículo único avalia as especificidades de suas localidades, das pessoas que ali vivem? E o docente atuante na EJA tem ciência das particularidades da modalidade que está desenvolvendo em sua prática pedagógica?

Estes questionamentos levaram à necessidade de ouvir outros docentes atuantes na EJA sobre o currículo de Química desse segmento de ensino e quais as suas impressões sobre a efetivação da EJA. É necessário um currículo previamente determinado para EJA? A autonomia docente quanto aos conteúdos químicos abordados para esse segmento é a melhor opção? Quando se pensa em elaboração do currículo da EJA, é importante que se tenha entendimento dessa modalidade?

As indagações apontadas foram o mote inicial desta pesquisa de dissertação, trazendo para a discussão aspectos importantes sobre a EJA, a formação docente e o currículo da disciplina Química para esta modalidade. A pesquisa ocorreu com os docentes licenciados em química que atuam na EJA da rede pública estadual do município de São João de Meriti, no estado do Rio de Janeiro, já que a pesquisadora leciona Química nessa localidade.

As indagações iniciais passaram por diversos momentos e acabaram sendo recontextualizadas e associadas a outras no caminhar da pesquisa. É importante registrar também que o percurso trilhado até aqui sofreu inúmeras influências e mudanças, principalmente frente à pandemia da COVID-19 que alterou formas de trabalho docente, do ensinar e do aprender, que trouxe uma sobrecarga emocional e física para o cotidiano dos que vivem o contexto escolar em sua totalidade.

Para o diálogo construído, elegemos alguns referenciais teóricos que consideramos centrais para defender nossos pressupostos. Alice Casimiro Lopes, Stephen J. Ball e Ênio Serra, através de suas pesquisas, nos auxiliaram na reflexão e discussão acerca das políticas curriculares pensadas para a EJA. Assim como Ana Paula Moura que também por meio de seus estudos nos ajudaram a (re)pensar nossas práticas a partir da formação docente inicial e/ou continuada.

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação adota como metodologia a perspectiva qualitativa, compreendidas pela análise documental, levantamento e análise de dados sobre o contexto da pesquisa e, levantamento e análise de dados sobre os docentes de Química da EJA.

Para melhor desenvolvimento da pesquisa, propomos uma estruturação que tenta responder melhor as inquietações e questionamentos de forma sucinta e objetiva. A apresentação do trabalho se inicia com a exposição dos objetivos e ainda a justificativa pela escolha do tema. Em seguida, a organização ocorre em seis capítulos e por fim as referências bibliográficas utilizadas.

O capítulo um se refere ao Panorama da EJA no Brasil. Nesse capítulo descrevemos a trajetória de escolarização na Educação de Jovens e Adultos dos primórdios até os dias atuais, evidenciando alguns marcos educacionais por meio dos contextos sócio históricos a fim de compreendermos a implementação da EJA no Brasil.

O segundo capítulo aborda a EJA no Estado do Rio de Janeiro. Tratamos da trajetória da implementação e organização do Ensino Médio modalidade EJA na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro atrelado ao contexto sócio histórico em que essas mudanças ocorreram.

O terceiro capítulo apresenta um compilado de Documentos Curriculares Oficiais da EJA que irá nos nortear nas discussões e/ou ações pensadas baseadas na legalidade da modalidade tanto na esfera federal quanto na esfera estadual assim como na esfera municipal.

O capítulo quatro descreve as políticas curriculares na EJA, mais especificamente o ensino de química e o currículo da EJA, discutindo a formação e atuação docente neste segmento de ensino. Ainda trazemos aporte teórico para as discussões sobre a concepção de políticas de currículo defendida neste trabalho.

No quinto capítulo consolidamos a metodologia e análise final da pesquisa a partir das análises dos documentos curriculares relacionados à EJA documentais realizadas ao longo da dissertação e do diálogo estabelecido entre esta análise e a análise do levantamento de dados sobre o contexto da pesquisa e os docentes de Química da EJA.

Por fim, no capítulo seis apresentamos o produto educacional, requisito obrigatório em um Mestrado Profissional como o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química - PEQui. Neste, discutimos a importância do produto para o público em questão, no caso o docente, sua elaboração e as possibilidades decorrentes da proposta pensada.

O objetivo geral do trabalho está em promover a formação política e pedagógica dos docentes licenciados em Química atuantes no Ensino Médio modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de São João de Meriti, pertencentes à rede pública estadual do Rio de Janeiro, problematizando as orientações curriculares para a disciplina Química à luz das especificidades dos sujeitos deste segmento.

Como objetivos específicos:

- Fomentar a discussão sobre as políticas curriculares nacionais e estaduais com relação à modalidade EJA.
- Identificar a formação acadêmica dos docentes de Química que atuam na EJA;
- Analisar as percepções dos professores de Química da EJA quanto ao processo de legitimação da modalidade;
- Investigar as concepções dos professores de química sobre o currículo de química para a modalidade EJA, potencializando a reflexão crítica e a ação política;
- Elaborar um ambiente virtual para os docentes de Química da EJA onde se torne possível consultar e se inteirar sobre a modalidade assim como auxiliar na formação política e pedagógica dos docentes, a partir de materiais disponíveis que dialoguem com as especificidades da EJA.

Leciono a Educação de Jovens e Adultos desde a minha entrada na rede pública estadual do Rio de Janeiro, em 2012. Nesse momento, me deparei com o desafio de trabalhar com esta modalidade de ensino,

sem uma orientação sequer ou formação específica. Fui observando o descaso com a EJA a começar pela falta de formação dos docentes que trabalham nesse segmento e ainda a falta de compreensão das peculiaridades que a EJA traz consigo.

Primeiro, por ser organizada em módulos semestrais e por apresentar, no meu caso, a disciplina de química em módulos alternados, a preocupação do docente recai na questão de continuidade de oferta, pois leva o docente a não possuir turmas de EJA no meio do ano, sendo este um fator não atrativo para lecionar nessa modalidade.

Segundo, pelo fato de, na maioria das vezes, os docentes atuarem em diferentes modalidades, lecionando na EJA e no Ensino Médio regular, e trabalharem conteúdos químicos de igual forma nas duas modalidades. Ainda assim, aceitei trabalhar com este público e procurei, a cada dia, entender o universo da EJA. Vários questionamentos foram surgindo na atuação da minha docência e resolvi militar a favor desses sujeitos.

Iniciei pesquisando sobre quais professores(as) de química atuam na EJA e quais percepções traziam acerca do currículo de química. A partir dessas concepções, surge a motivação do meu trabalho de pesquisa do mestrado sobre a questão do(a) professor(a) da EJA compreender a trajetória de legitimação da EJA, as especificidades dos sujeitos participantes desse segmento para assim refletir sobre o conhecimento científico que devemos abordar nesta modalidade. Defendemos que o currículo de Química e sua abordagem na EJA devem priorizar conteúdos químicos relevantes para o público discente em questão, um público que foi privado de estudar na idade apropriada e que, na maioria das vezes, almeja uma melhor posição no mercado de trabalho, uma inserção digna na sociedade.

Outro fator importante que corroborou no desenvolvimento da pesquisa sobre o ensino de química e a EJA foi devido à pequena quantidade de trabalhos acadêmicos envolvendo esse assunto. Talvez, ao se fazer referência à Educação de Jovens e Adultos, ainda predomine o pensamento construído ao longo da história de que a EJA trate quase que exclusivamente da alfabetização.

Essa tendência em associar a EJA à alfabetização é marcada pelos movimentos de alfabetização presentes na história da EJA no Brasil os quais receberam e ainda recebem ampla divulgação dos seus promotores, quer sejam

oficiais ou privados. Sendo assim, observa-se uma grande dificuldade em reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos se estende a todos os níveis da educação básica.

Em um levantamento realizado no banco de periódicos da CAPES, marcado por um período de 2010 - 2019, com a palavra-chave *EJA e Ensino de Química* foram disponibilizados 39 artigos com esta temática. Entretanto, ao discorrer sobre os artigos, apenas cinco artigos tratavam diretamente do Ensino de Química e a EJA. Dois artigos referiam-se sobre a abordagem de jogos lúdicos para este público, não sendo foco deste trabalho. Os três mais próximos à temática da pesquisa foram: no ano de 2016, um artigo sobre *Formação continuada de professores: a educação de jovens e adultos para a juventude em foco*; no ano de 2018, temos *O olhar pelas narrativas da EJA: o aluno como protagonista nas aulas de química*; e por fim, em 2019, *O Ensino de Química e sua relação na instrução de jovens e adultos*.

Em uma segunda pesquisa mais específica, acrescentando mais uma palavra-chave - *EJA, Ensino de Química e Formação Docente* - foram encontrados 29 artigos. Com o mesmo critério utilizado acima, apenas um artigo, datado de 2012, se enquadrou na temática, *Didáticas específicas, novas tecnologias e formação docente para o ensino das ciências na Baixada Fluminense: a experiência do mestrado profissional da Universidade do Grande Rio*. Ainda que não se tratasse especificamente ao Ensino de Química, mas sim ao Ensino de Ciências de uma forma mais ampla.

O segundo levantamento realizado foi referente aos artigos publicados na Revista Química Nova na Escola no mesmo período 2010-2019 com a temática *EJA e Ensino de Química*. Como resultado, apenas três artigos fazem menção à temática proposta. No ano 2016 foram publicados dois artigos, sendo eles: *A educação de jovens e adultos e a disciplina de química na visão dos envolvidos* e o artigo *Representações sociais da química: como um grupo de estudantes da educação de jovens e adultos significa o termo "química"?*

O terceiro artigo encontrado foi no ano seguinte, 2017, *As visões sobre ciências e cientistas dos estudantes de química da EJA e as relações com os processos de ensino e aprendizagem*. E com a combinação temática *EJA, Ensino de Química e Formação Docente* não foi encontrado um trabalho sequer publicado na Revista Química Nova na Escola no mesmo período.

Em suma, diante da minha prática docente na EJA tenho a oportunidade de pesquisar, discutir e dialogar com os demais docentes de química desta modalidade acerca de nossa formação inicial e continuada. E, com minha pesquisa de dissertação, contribuir para um olhar mais analítico, reflexivo e transformador quanto a nossa atuação neste segmento da educação básica, uma vez que existem poucos trabalhos que atuam nesse sentido.

CAPÍTULO 1 - PANORAMA DA EJA NO BRASIL

Descrever a trajetória de escolarização na educação de jovens e adultos exige considerar um percurso plural, diverso e de natureza heterogênea; percurso este muitas vezes feito às margens da sociedade. Em diferentes momentos, ao longo da história da educação no Brasil, ocorreram práticas educativas referentes a esta modalidade de ensino decorrentes de ações governamentais e/ou iniciativas coletivas de caráter comunitário. Ainda assim, essas ações não foram o bastante para garantir uma realização educacional exitosa e permanente, um dos principais objetivos da EJA (VIEGAS; MORAES, 2017).

Retomamos ao passado a fim de compreender algumas questões que se apresentam no presente no que tange a atenção dispensada à escolarização de jovens e adultos. A história é imprescindível para que possamos viver o presente e olharmos o futuro. Para tal, expomos alguns marcos educacionais importantes por meio de seus contextos sócios históricos que auxiliam na compreensão da implementação da EJA no Brasil.

1.1 - PRIMEIROS INDÍCIOS DA EJA: ATÉ OS ANOS 1930

Estudos investigativos sobre a origem da EJA no Brasil presumem que a primeira prática educativa destinada ao ensino de jovens e adultos se iniciou na Colônia, em 1549, segundo Paiva (*apud* FRIEDRICH *et al.*, 2010), com a catequização dos indígenas pelos padres jesuítas e a alfabetização e transmissão da língua portuguesa como meio de aculturação dos nativos. Essa doutrinação objetivava melhorar o diálogo entre os colonos e os colonizados.

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, surgem demandas de formação de trabalhadores que atendessem às necessidades da aristocracia portuguesa e assim um novo objetivo de educação foi proposto. O processo de escolarização formaria serviçais da corte que também cumpririam as tarefas exigidas pelo Estado (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Após a independência do Brasil, a educação teve um relevante marco histórico com a criação da primeira Constituição, em 1824. Neste documento D. Pedro I garantiu no Art. 179, parágrafo XXXII, “A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”. Essa iniciativa serviu de base para as constituições posteriores. No entanto, não houve mudança significativa na sociedade da época, uma vez que o conceito de cidadania empregado na Constituição foi um impedimento para a execução do direito concedido para a instrução a todos. Segundo Haddad e Di Pierro (*apud* VIEGAS e MORAES, 2017), só possuía cidadania quem pertencesse à elite econômica e a qual se admitia administrar a educação primária como direito, estando excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres.

Com a criação da segunda Constituição, em 1891, observou-se um retrocesso em relação à educação de adultos. A instrução primária e gratuita a todos deixava de estar assegurada nessa Constituição, além do veto ao direito de votar da população analfabeta, condicionando tal exercício à alfabetização de acordo com Art. 70, Parágrafo 2º. Tal medida deixa indícios da intencionalidade dos interesses governamentais de outra natureza e não apenas educacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Percorrendo a trajetória histórica até esse período, percebe-se apenas uma alusão ao ensino de jovens e adultos, ou seja, não havia realmente uma política educacional específica para essa modalidade. O que se constata é uma educação direcionada aos interesses políticos, econômicos, religiosos, conforme a necessidade da época. Destaca-se ainda, no final do século XIX, a questão do grande número de analfabetos, como mal a ser erradicado (VIEGAS; MORAES, 2017).

No início do século XX, políticas públicas para a educação de jovens e adultos começam a estabelecer condições favoráveis para seu real oferecimento à população excluída. Isso ocorre tendo em vista a falta de mão de obra qualificada para atender novos ramos de atividade no Brasil, uma vez que a população era predominantemente analfabeta. Na expectativa de solucionar o problema, a União convocou as lideranças educacionais dos estados para a Conferência Interestadual de 1921, realizada no Rio de Janeiro. Foi no contexto da Conferência que surgiu a proposta de escolas noturnas no chamado “Ensino Supletivo”, no qual os alunos trabalhavam de dia e estudavam à noite com o

planejamento pedagógico de alfabetização realizado em um ano. Passado um tempo, essa proposta fez parte do Decreto 16.782/A de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, garantindo novamente a oferta do ensino primário gratuito. Entretanto, essa garantia não trouxe o êxito esperado (PAIVA, 1987; PALMA FILHO, 2005; VIEGAS; MORAES, 2017).

A criação da Constituição de 1934, na década de 30, teve um papel fundamental nos aspectos educacionais. Foi proposto um Plano Nacional de Educação (PNE) fiscalizado pelo governo federal, distribuídas as devidas responsabilidades para as esferas de competência da União, estados e municípios juntamente a uma receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino para cada esfera. A proposta também reafirmava no Art.149 “o direito de todos e o dever do Estado para com a educação” e mais especificamente no Art.150 “o direito aos alunos adultos de cursar o ensino primário gratuito”. Este último artigo registra, pela primeira vez, o reconhecimento particular da educação de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

1.2 - PERSPECTIVAS DE LEGITIMAÇÃO DA EJA: ENTRE OS ANOS 1940 E 1960

A educação de jovens e adultos, a partir da Constituição de 1934, se configura como política pública educacional e diversos programas governamentais são criados para estruturação dessa modalidade de ensino. Em 1938, surge o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que por intermédio de suas pesquisas cria no ano de 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário com o intuito de realizar um programa progressivo de ampliação do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1947, o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos são formados pelo Ministério da Educação com a finalidade de reorientar e coordenar os trabalhos do Ensino Supletivo para os adolescentes e adultos analfabetos (VIEGAS; MORAES, 2017).

Durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek, em 1958, ocorre o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro. O presidente Juscelino relata, em seu discurso de abertura do encontro, a

importância de uma educação que o adulto seja capaz de ler e escrever, obter iniciação profissional e técnica, compreender os valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira além de proporcionar, ao aluno trabalhador, possibilidades de alcançar uma vida melhor. Tal discurso mostra o conhecimento do Presidente em relação ao perfil desses educandos (VIEGAS; MORAES, 2017).

O Congresso era composto por diversos estados, sendo que o estado de Pernambuco ganhou maior visibilidade por conta do seu representante, Paulo Freire, que trouxe considerações importantes para a educação de jovens e adultos. Como exemplo, Freire propôs um processo educativo que fosse construído juntamente com os educandos, no qual a escolarização não fosse considerada como fim, e sim o início. Dessa forma, a educação seria um instrumento de mobilização social, promovendo consciência crítica dos alunos, segundo Paiva (*apud* VIEGAS *et al.*, 2017). O grupo pernambucano também levantou críticas importantes sobre a inadequação do material didático para esse público, a precariedade dos prédios escolares e a má qualificação do professor. Além de questionar a necessidade de inovações pedagógicas que favorecessem uma educação com o homem e não para o homem (PAIVA, 1987 *apud* FRIEDRICH *et al.*, 2010).

A educação de jovens e adultos, no início da década de 60, se consolidava enquanto modalidade de ensino, construindo identidade própria. Neste período, reconheceu-se a necessidade de pensar esta modalidade dentro de parâmetros próprios, a importância de uma metodologia adequada ao ensino de adultos, a necessidade de uma reflexão social e política na prática educacional (HADDAD, 1998).

Em 1962, Paulo Freire, já reconhecido e respeitado como educador no país, fez uma proposta conhecida como o Sistema Paulo Freire na qual criticava a “educação bancária”, que se resumia ao ato de depositar e de transferir valores e conhecimentos pelos professores, detentores do saber, para alunos, considerados “vazios” de conhecimento. Segundo Freire (2005), a educação deveria ser vista como um processo onde educadores e educandos aprendem simultaneamente, havendo assim diálogos na tentativa de superar a “cultura do silêncio”. O pensamento de Paulo Freire, o Movimento de Cultura Popular, os Centros Populares de Cultura e outras ações foram significativos para o

desenvolvimento de uma educação para jovens e adultos, anteriores ao ano do Golpe Militar.

Com o golpe militar de 1964 até meados da década de 1980, antes da retomada da democracia, houve censura, perseguição e forte repressão aos movimentos educacionais de jovens e adultos, que foram praticamente estagnados. Costa (2010) aponta que as propostas vigentes na ditadura militar ficaram conhecidas como a doutrina do “ensino supletivo”, que:

apoiada numa concepção compensatória, buscava repor uma oportunidade escolar para os jovens e adultos da qual tinham sido excluídos. As especificidades dos jovens e adultos foram ignoradas, sendo estes, na maioria das vezes, submetidos a propostas inadequadas aos seus perfis e às suas necessidades reais (COSTA, 2010, p. 14).

Diante da repressão e interrupção dos programas educacionais, o cenário educacional do Brasil, no que se refere à alfabetização de adultos, era catastrófico. A taxa de analfabetismo dos adultos era preocupante, uma vez que cerca de 40% da população não sabia, ao menos, assinar o próprio nome. Entretanto, com a necessidade do regime político ditatorial crescer economicamente, um alto índice de analfabetos implicaria de forma negativa no mercado de trabalho. A falta de mão de obra qualificada travaria os objetivos econômicos do regime da ditadura. Sendo assim, o governo cria uma estratégia para erradicar o analfabetismo.

Em 1969, o governo elaborou o projeto O Movimento Brasileiro de Alfabetização - O MOBRAL. Segundo Medeiros (*apud* STRELHOW, 2010), o MOBRAL tinha:

o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configurava-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura, sendo identificado como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral” (MEDEIROS, 1999, p. 189).

A manutenção da ideologia vigente, as orientações das agências internacionais da Organização das Nações Unidas, assim como a UNESCO que trabalhava em prol do combate ao analfabetismo e universalização de uma educação elementar eram pontos levados em consideração nesse projeto. O programa MOBRAL também instituiu comissões em cada município,

responsabilizando-as pela sistematização das atividades, enquanto o governo ficava encarregado do controle, supervisão e produção de materiais didáticos (DI PIERRO *et al.*, 2001). Contudo, mesmo passando por diversas mudanças ao longo da década de 1970, segundo Di Pierro e colaboradores (2001), o programa não atendeu à demanda. Assim, surgiram duras críticas ao MOBRAL.

Em 1985, o MOBRAL foi extinto, mas suas ideologias permaneceram no cenário educacional, por meio da Fundação Nacional de Jovens e Adultos (Fundação EDUCAR). A Fundação herdou algumas características do movimento anterior: professores, estruturas burocráticas e práticas. A Educar ficou responsável em aperfeiçoar professores, produzir materiais didáticos, supervisionar e avaliar as atividades (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1988, a Constituição Brasileira no Artigo 208, Inciso I, estabeleceu o dever do Estado em garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). Sendo assim, os cursos supletivos foram fortalecidos pela Fundação Educar até a sua extinção em 1990. Posteriormente, os programas de alfabetização e pós-alfabetização dos jovens e adultos passaram a ser responsabilidade dos estados e municípios (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

1.3- CONFIGURAÇÕES DA EJA A PARTIR DOS ANOS 1990

A Constituição de 1988 sinalizou o início da redemocratização do cenário político do país gerando expectativas para a década que se iniciava, uma vez que marcava o fim da ditadura militar. Os movimentos sociais que estavam reprimidos por esse sistema, voltam a ocupar seus espaços. O diálogo entre a população e o seu representante eleito foi sendo restabelecido.

Em contrapartida, o início da década de 1990 vivenciava um retrocesso do percurso da EJA, uma vez que a mesma estava sendo ignorada pelas políticas públicas vigentes, de acordo com a análise de Haddad e Di Pierro (*apud* VIEGAS; MORAES, 2017). Tal retrocesso pode ser observado pelo primeiro governo eleito após a ditadura, Presidente Fernando Collor de Mello, na extinção da Fundação Educar que coordenava as atividades antes desempenhadas pelo MOBRAL.

Diante da situação, o MEC lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o intuito de reduzir em 70% a taxa de analfabetismo em crianças, jovens e adultos em um período de cinco anos. Entretanto, por falta de recursos financeiros, o programa foi extinto. Segundo Di Pierro e colaboradores (2001), a negação do incentivo financeiro e político motivou a municipalização de programas educacionais voltados aos jovens e adultos conveniados à Fundação Educar. Diversos municípios não dispunham de preparo para assumir tal responsabilidade ofertando limitação no serviço prestado. Esse processo foi considerado pelos autores como uma omissão das esferas federais e estaduais e não uma descentralização (DIPIERRO *et al.*, 2001).

Em 1996, o governo Fernando Henrique Cardoso, também foi um ano marcado pelo retrocesso da educação de jovens e adultos. A Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996, alterou o Art. 208 da Constituição de 1988, que garantia a obrigatoriedade e gratuidade na oferta do Ensino Fundamental para jovens e adultos. O texto manteve apenas a garantia de sua oferta gratuita. Com essa nova redação, o Estado passou a ficar desobrigado a aplicar verbas no ensino fundamental para jovens e adultos. Tal fato pode ser observado também na legislação que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Professor (FUNDEF), quando excluiu do cômputo as matrículas no ensino supletivo para o repasse das verbas (DIPIERRO *et al.*, 2001).

No mesmo período passa a vigorar a Lei nº. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 20 de dezembro de 1996. Para a Educação de Jovens e Adultos, essa lei não apresentou muitos avanços, continuando a se referir à EJA como sendo cursos e exames supletivos, perpetuando a concepção de suplência, correção de fluxo escolar e de compensação, observada nos Artigos nº. 37 e nº. 38. No primeiro artigo, a Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos em idade própria. Já o segundo artigo determina que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

Em contrapartida, a LDB legitimou a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da educação básica, cunhando a nomenclatura EJA nos documentos oficiais do país, vigentes até a presente data. Essa oficialização garantiu a inclusão da EJA nos programas governamentais da educação básica. Cabe ressaltar que as especificidades desse público não cabem nos dois artigos apresentados na LDB, uma vez que não se considera as especificidades diversas dos discentes que procuram a EJA nem tampouco que esta modalidade de ensino possa ser encarada de forma suplementar. A ausência de uma política consistente para o ensino de jovens e adultos é citado por alguns pesquisadores, como Torres:

Deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar. Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos-comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para Todas as Crianças, e educar os adultos-professores é condição sinequanom para expandir e melhorar as condições de ensino (TORRES, 1999 *apud* DI PIERRO, 2001, p. 69).

Outro fato marcante que, de certa forma, trouxe impulsos para diversas iniciativas relacionadas à EJA, foi à realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos - V CONFINTEA -, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997. Essa Conferência proporcionou a ampliação do conceito de educação de adultos, reforçando a importância da continuidade dos estudos ao longo da vida além da expectativa quanto à formação do aluno adulto, capaz de desenvolver a cidadania e estimular a participação social. O encontro resultou em um documento que contemplasse essas questões, denominado Declaração de Hamburgo, no qual o Brasil é assinante. (VIEGAS; MORAES, 2017).

Após essa conferência, no Brasil houve um movimento dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), organizado pelos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para discussões no âmbito da educação de jovens e adultos, das políticas educacionais, dos programas, da formação dos educadores que trabalham com esses sujeitos, entre outros. Entretanto, a EJA ainda apresentava problemas quanto ao analfabetismo e à descontinuidade na escolarização desse público, o que passou a ser discutido no cenário educacional.

1.4 - VIRADA DO SÉCULO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA EJA

O novo século inicia com uma ação importante para EJA. No primeiro semestre de 2000, em 11 de maio, a Câmara de Educação Básica (CEB) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovaram o Parecer CNE/CEB 11/2000 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para EJA. Este parecer é considerado o principal documento regulamentador e normatizador para a Educação de Jovens e Adultos na atualidade (BRASIL, 2000).

Segundo Viegas e Moraes (2017), o Parecer 11/2000 veio preencher a lacuna deixada pela LDB no que se refere às orientações específicas para a EJA, considerando a visão dos especialistas do campo da EJA e da comunidade escolar que compõe a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o documento, a EJA deveria receber um tratamento consequente, já que a LDB a reconhece como modalidade de ensino que usufrui de especificidades próprias.

Neste mesmo ano, com o intuito de sanar pendências no cenário educacional, o Brasil buscou alguns acordos, entre eles o apoio da UNESCO. Essa medida assegurou um avanço no campo da EJA, constatado pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional, no qual este destaca a modalidade EJA lhe dedicando 26 metas a serem cumpridas, entre elas a erradicação do analfabetismo, considerando as fragilidades e especificidades dessa modalidade (BRASIL,2000). Em 9 de janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172, o PNE entra em vigor com objetivo de ser cumprido em um período de 10 anos.

No ano seguinte à implementação do PNE, ocorreu a transição do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Segundo Saviani (2008, *apud* VIEGAS; MORAES, 2017), o governo FHC inviabilizou várias medidas do Plano justificadas nos entraves financeiros, comprometendo o êxito do PNE. Já o governo Lula apresentou diversas iniciativas voltadas à Educação de Jovens e Adultos como o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), coordenado pela

Secretaria Nacional de Juventude. Muitas dessas iniciativas tinham sido embargadas pela gestão anterior (DI PIERRO, 2010).

Mesmo com a execução e ampliação dos programas destinados à EJA e com a inserção da mesma no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as políticas públicas para essa modalidade não foram exitosas visto o número de analfabetos adultos ainda elevado e o baixo índice de alunos que deram continuidade aos estudos comprovados pelos índices disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (VIEGAS; MORAES, 2017).

Uma consulta realizada por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no ano de 2007, e divulgada também pelo IBGE, indicou discrepância entre as políticas educacionais para EJA e as reais necessidades do público dessa modalidade. O fracasso se deu pela inexistência ou inadequação dos cursos de EJA aos horários de trabalho dos alunos.

Diante desse quadro insatisfatório e próximo ao término do prazo do PNE, duas Conferências ocorreram no Brasil para refletir novos caminhos para a EJA. A VICONFITEA realizada em Belém (PA) tinha por objetivo pensar e discutir as especificidades do ensino e do aluno da EJA. Já a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília (DF), era menos direcionada ao segmento EJA, de acordo com Di Pierro (2010), mas foi importante por trazer para a discussão o tratamento isonômico da EJA nos sistemas financeiros da Educação Básica. Na prática as Conferências possibilitaram discussões que influenciaram na elaboração do novo PNE (2011-2020). Em suma, o novo PNE estabeleceu para a EJA a prioridade em erradicar o analfabetismo, o aumento do nível de escolaridade de adultos e acrescentar a qualificação profissional à formação escolar de jovens e adultos. A aprovação do novo PNE ocorreu no ano de 2010, por meio do Projeto de Lei nº 8035/2010.

Em 2013, próximo ao término do novo PNE, os resultados não são muito diferentes que os anteriores. No que se refere à erradicação do analfabetismo, continuamos com alto índice de analfabetos em nosso país, divulgados pelo IBGE/PNAD em 2013. Em relação ao aumento do nível de escolaridade dos alunos, a EJA está sendo ofertada em maior quantidade nas esferas públicas municipal, estadual e federal. Esta última esfera também é a responsável pela ofertada qualificação profissional para EJA através do Programa Nacional de

Integração da Educação Básica (PROEJA), oficializado pelo Decreto nº 5840 de 13 de julho de 2006.

Traçamos nesse capítulo os episódios relevantes acerca da longa trajetória da EJA em nosso país, na tentativa de nos situar sobre o atual momento histórico que essa modalidade se encontra. Conhecer um pouco mais desse processo sócio histórico também nos possibilita refletir sobre a EJA, suas peculiaridades, os aspectos que deixaram marcas profundas em sua constituição. Tais reflexões são importantes para entender a marginalização deste segmento de ensino, que reflete também na marginalização dos indivíduos na sociedade, bem como na marginalização da formação docente e das discussões pedagógicas necessárias a essa modalidade, questões que aparecem nas discussões realizadas neste trabalho.

CAPÍTULO 2 - EJA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

O capítulo anterior traz o panorama da EJA no Brasil, assim como os enfrentamentos e as dificuldades encontradas para a garantia e legitimação desta modalidade. Neste capítulo descrevemos o percurso da organização da EJA para o Ensino Médio na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro até os dias de hoje, não deixando de levar em consideração o contexto sócio histórico em que essas mudanças ocorrem.

2.1 - IMPLEMENTAÇÃO DA EJA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Iniciamos este caminho voltando a referenciar a LDB, na medida em que garantiu oficialmente a regularização da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da educação básica, passando a ser inserida nas políticas públicas educacionais brasileiras. A LDB determina ainda que cabe ao Poder Executivo e aos Conselhos de Educação deliberar a forma como será realizada a implementação e a oferta da EJA à população (BRASIL, 1996).

Após oficialização da LDB, a EJA para o Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro é instituída por meio da deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 285, em agosto de 2003. Este documento, no Art.1º, descreve que

Os cursos de Educação de Jovens e Adultos autorizados pelo Órgão competente do Poder Público Estadual e oferecidos por instituições de ensino privadas ou públicas que não integrantes da Administração Pública Direta do Estado e dos Municípios, devidamente credenciadas, qualquer que seja a metodologia aplicada, não terão duração inferior a 24 (vinte e quatro) meses, quando se tratar de ensino correspondente às quatro últimas séries do Ensino Fundamental, nem inferior a 18 (dezoito) meses, quando em nível equivalente ao Ensino Médio. (RIO DE JANEIRO, 2003)

Diante do exposto acima, a SEEDUC - RJ passa a oferecer o Ensino Médio na modalidade EJA. A organização do curso é dada de acordo com o CEE nº 285, em três semestres para efetivação dessa etapa de escolaridade, em regime presencial. Cada semestre correspondia a uma série de escolaridade do ensino médio oferecido regularmente no Estado do Rio de Janeiro. Os semestres da EJA ocorriam em horário parcial e a conclusão do Ensino Médio, nesta

modalidade, acontecia em 1 ano e meio. As aulas da EJA em fases semestrais eram distribuídas em 6 tempos diários de 40 minutos cada e um intervalo de 10 minutos entre os 2º e 3º tempos, geralmente.

No que se refere à disposição das disciplinas, a modalidade EJA encontrava-se estruturada da mesma forma que o ensino médio regular contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Geografia, História, Química, Física, Biologia, Sociologia, Filosofia, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. O campo curricular seguiu o Parecer CEB/CNE de 11 de maio de 2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, formuladas pelo Conselho Estadual de Educação.

Na Tabela 1 apresentamos as disciplinas oferecidas e suas respectivas cargas horárias nessa organização da EJA que perdurou até o ano de 2012:

Tabela 1-Organização curricular na EJA-RJ

Disciplina	Semestre I	Semestre II	Semestre III	Total de Aulas
	Carga Horária	Carga Horária	Carga Horária	Carga Horária
Língua Portuguesa/Literatura	120	120	120	360
Matemática	80	80	80	240
Língua Estrangeira Obrigatória	40	40	40	120
História	40	40	40	120
Sociologia	20	20	20	60
Filosofia	20	20	20	60
Geografia	40	40	40	120
Biologia	40	40	40	120
Química	40	40	40	120
Física	40	40	40	120
Educação Física	40	40	40	120
Artes	20	20	20	60
Língua Estrangeira Optativa*	20	20	20	60
Ensino Religioso*	20	20	20	60

Fonte: Elaboração da pesquisadora conforme dados disponíveis na Resolução 4951/2013

Em 2009, a SEEDUC - RJ se depara com o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) assumindo a penúltima posição no ranking. Como resposta ao resultado alarmante, a Secretaria elabora, imediatamente, um conjunto de reformas e programas a serem executados com a maior brevidade possível. Wilson Risolia, Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro na época, em entrevista ao jornal O Globo, no dia 14 de agosto de 2012, afirma que essas medidas visam à melhoria na qualidade da educação do estado em comparação as demais unidades federativas e assim melhorar

algumas posições, vide o ranqueamento como indicativo qualitativo (ANDRADE, 2014).

O ensino médio, modalidade EJA, também foi alvo de inovações a fim de melhorar a qualidade do ensino ainda que não fosse computada no cálculo do IDEB. Um dos programas elaborados pela SEEDUC-RJ, em 2012, foi o Programa Nova EJA. Uma proposta adotada, a partir de 2013, por meio do Parecer CEE nº 91, em parceria com a Fundação CECIERJ (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro).

2.2 - DO EJA AO NEJA: PECULIARIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Em 2013, a Subsecretaria de Gestão de Ensino (Sugen) e a Fundação CECIERJ inauguram, em parceria, um projeto para EJA denominado Programa Nova EJA para a Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. O manual de orientações define as perspectivas do Programa como

a busca de consolidar uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político (RIO DE JANEIRO, 2013a, p.4).

Mas o que de fato diferencia a EJA da NEJA? Apenas a nomenclatura? Qual a relevância do Programa em termos de aprendizagem e especificidades para esta modalidade de ensino? Descrevemos a nova organização e reformulação curricular advindas do Programa Nova EJA e problematizamos essas questões nessa seção.

Antes de adentrarmos nos questionamentos levantados é importante deixar claro que a EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica, conforme já mencionamos, e a NEJA é uma Política de Governo, ou seja, é um programa político-pedagógico a ser implementado na modalidade de ensino em questão. Portanto, não se trata de um novo segmento de ensino. Esclarecido isso, podemos retomar ao desenho desta seção.

Por meio do Parecer CEE nº91, o Programa Nova EJA foi construído por um conjunto de metodologias que vai desde a elaboração da matriz curricular

específica, formação de professores, material didático do aluno, material do professor, processo de avaliação de estudos até a EJA virtual. Sendo elas interligadas temporalmente, com base na matriz curricular da modalidade.

A estruturação da matriz curricular de referência é distribuída em 4 módulos totalizando 2 anos para conclusão do Ensino Médio no Programa NEJA. Cada módulo se refere a um semestre, totalizando 4 semestres, e a organização das disciplinas se dá por 2 grandes áreas de conhecimento, sendo elas: área de **Ciências Humanas** compreendendo as disciplinas de Língua Estrangeira, História, Geografia, Artes, Filosofia e Sociologia e a área de **Ciências da Natureza** que contempla Biologia, Química, Física. Ainda são oferecidas Educação Física e Ensino Religioso. As áreas de conhecimento estão distribuídas em semestres alternados, o que não se aplica às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, presentes nos 4 módulos (RIO DE JANEIRO, 2012).

As aulas da NEJA organizadas em módulos estão distribuídas em 4 tempos diários de 50 minutos cada tempo, sem intervalo entre as aulas. Modalidade também apresentada em sistema presencial.

A Tabela 2 disponibiliza o novo formato da EJA, intitulada NEJA, em relação às disciplinas e suas respectivas cargas horárias:

Tabela 2-Organização curricular na NEJA-RJ

Disciplina	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV	Total de Aulas
	Carga Horária				
Língua Portuguesa/Literatura	80	80	80	80	320
Matemática	80	80	80	60	300
Língua Estrangeira Obrigatória				40	40
História	80		60		140
Sociologia	40		40		80
Filosofia	40		40		80
Geografia	80		60		140
Biologia		80		60	140
Química		80		60	140
Física		80		60	140
Educação Física			40		40
Artes				40	40
Língua Estrangeira Optativa*			40		40
Ensino Religioso*	20	20	20	20	80

Fonte: Elaboração da pesquisadora conforme dados disponíveis na Resolução 5330/2015.

Outro diferencial da NEJA estava na formação continuada oferecida aos professores atuantes da modalidade, material de apoio do professor e material para o aluno. Hoje a rede pública não possui mais parceria com a Fundação

Cecierj, entretanto ainda se utilizam os materiais de aluno e de professor formulados pela Fundação. A formação continuada também foi extinta desde o ano de 2016.

A justificativa para a implementação do Programa Nova EJA estava ancorada à melhoria da qualidade da educação, que muitas vezes encontra-se relacionada à distorção idade-série desse público. Conforme mencionamos na seção anterior, os baixos resultados do estado do Rio de Janeiro no IDEB, apresentados pelo Secretário de Educação Wilson Risolia, foram determinantes para a movimentação da SEEDUC a fim de responder a esses problemas.

Em suma, o que diferencia as duas propostas - EJA e NEJA -, enquanto políticas públicas para a modalidade, é que a primeira organização disponibilizava a realização do Ensino Médio em apenas 1 ano e meio (três semestres) em sistema de fases, enquanto que a NEJA organiza a realização do Ensino Médio em 2 anos (quatro semestres), em sistema de módulos. No entanto, não só o tempo de duração da oferta do curso é afetado. A oferta de disciplinas também é diferenciada. Na EJA todas as disciplinas são contempladas nos três semestres, entendendo que todos os campos contribuem gradativamente para a formação geral do indivíduo. Com relação à NEJA, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são oferecidas em todos os módulos, entendendo-as como base indispensável para todas as outras disciplinas e como linguagens universais, e as demais disciplinas de forma alternada por áreas de conhecimento (Ciências Humanas e Ciências da Natureza). No campo curricular, a proposta da EJA-RJ se orientava pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a proposta da NEJA-RJ se orienta pelas orientações do Programa formulado pela Fundação CECIERJ.

Assim, a avaliação sobre a mudança das propostas de EJA para NEJA, nos moldes da SEEDUC, está atrelada aos resultados de avaliações externas e internas¹, além do menor índice de evasão escolar. Os módulos I e II da NEJA foram avaliados logo no ano de implementação do Programa (2013) e comparados à organização anterior apresentando resultados superiores nas avaliações internas. A preocupação maior com os números do que com a

¹Uma destas avaliações internas ficou conhecida como SAERJINHO (Sistema de Avaliação Interna da Rede Estadual do Rio de Janeiro).

adaptação dos alunos bem como as vantagens para a aprendizagem no novo Programa, demonstra a real Política Educacional para a modalidade EJA.

2.3 - O MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI

O município de São João de Meriti, região que esta pesquisa privilegia no estudo, possui números consideráveis com relação aos enfoques de população, nível de instrução e rendimento que nos ajudam a pensar a EJA nesta localidade.

Dentre as pessoas que possuem 10 anos ou mais de idade, 45,08% (177.965) delas não possuem instrução e apresentam o ensino fundamental incompleto; 21,59% (85.229) possuem o ensino fundamental completo e o ensino médio incompleto; apenas 28,59% (112.872) dessas pessoas possuem o ensino médio completo e 4,02% (15.870) possuem o ensino superior completo (Tabela 3).

Esses números demonstram o baixo nível de escolaridade das pessoas residentes no município e retratam um total de 71,41% de pessoas de 10 anos ou mais de idade sem o ensino médio, ou seja, não concluintes da educação básica. Possivelmente, esse público poderá optar nos próximos anos pelo segmento EJA, a fim de avançar o nível de escolaridade e, até mesmo, alcançar a conclusão do ensino médio.

Tabela 3-Pessoas com 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução, em São João de Meriti.

Município	Pessoas com 10 anos ou mais de idade					
	Total	Nível de Instrução				
		Sem instrução e Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto	Ensino Superior completo	Não Determinado
São João de Meriti	394.809	177.965	85.229	112.872	15.870	2.873

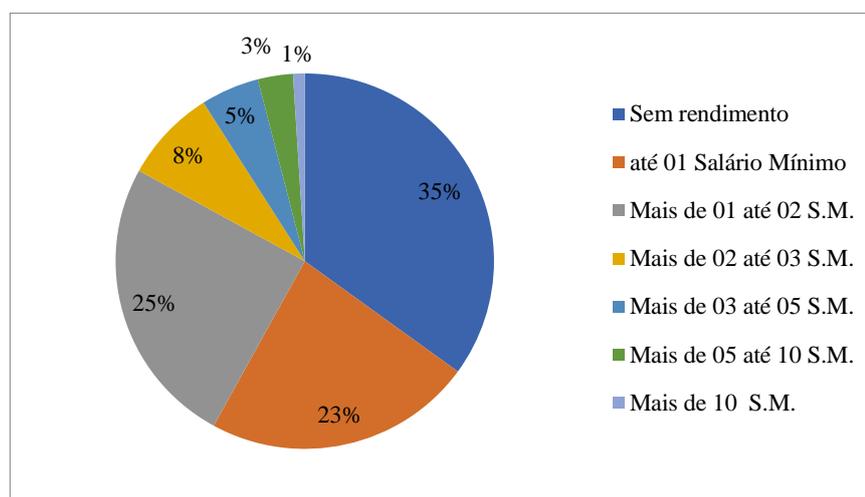
Fonte: IBGE³, Censo Demográfico de 2010. Resultados gerais de amostras.

Além do quadro preocupante na educação promovida, o município apresenta outros problemas. Entre eles a sua densidade demográfica que é de

13.024,56 hab/km², colocando a região na oitava colocação de mais povoada do estado do Rio de Janeiro. E ainda, a condição salarial dos seus moradores (Gráfico 01) que apresentam cerca de 35% (139.023) sem rendimento² e 23% (90.739) ganhando até um salário mínimo (IBGE, 2010).

Os aspectos apresentados acima demonstram a importância de um olhar mais atento em relação à educação, de forma que pensemos uma educação de qualidade para a melhoria de vida dos sujeitos que, nesta região, carecem de muita assistência. O avanço do nível de escolaridade pode possibilitar, primeiramente, um resgate desses sujeitos que se encontram à margem da sociedade e ainda uma melhor colocação destes no mercado de trabalho.

Gráfico 1- Condição salarial dos moradores do município de São João de Meriti - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por classes de rendimento nominal mensal



Fonte: IBGE³, Censo Demográfico de 2010. Resultados gerais de amostras.

Outro ponto a considerar é o oferecimento de um ensino para jovens e adultos que permita equalizar a distorção existente entre faixa etária e nível escolar. Contudo, essa educação também deve instrumentalizar esses educandos jovens e adultos para a vida.

É importante trazer o número de matrículas da EJA do município de São João Meriti. A escolha do período aqui apresentado compreende de 2011 a 2018,

²Vale a pena ressaltar, que entre os indivíduos sem rendimento se encontram menores de idade que não ingressaram no mercado de trabalho.

³Os dados coletados da Fonte IBGE são de 2010. Não foram atualizados, em 2020, por conta da Pandemia de COVID-19. Em 2021, não houve verba para coleta de dados. Apenas em 2022, o recenseamento iniciou previsto para terminar no primeiro semestre de 2023.

período relacionado aos dois processos citados de organização curricular para a rede pública de ensino no Rio de Janeiro, a EJA e a NEJA. De acordo com o site do INEP, o número de matrículas da EJA Ensino Médio neste município não possui uma linearidade (Tabela 4), mas retrata uma grande demanda para esse segmento uma vez que existe um grande número de pessoas que apresentam a incompletude no ensino médio, sendo potentes candidatos a retornarem ao sistema escolar e optarem pela EJA.

Tabela 4-Número de Matrículas da EJA Ensino Médio - São João de Meriti

ANO	Matrículas da Educação de Jovens e Adultos		
	Rede Estadual	Rede Privada	Total
2011	1.964	278	2.242
2012	1.585	288	1.873
2013	2.009	156	2.165
2014	1.557	158	1.715
2015	1.792	71	1.863
2016	2.379	41	2.420
2017	1.912	221	2.133
2018	2.064	174	2.238

Fonte: INEP, 2020. Estatística da Educação Básica modalidade EJA.

Mediante os aspectos socioeconômicos abordados e a demanda do segmento EJA, torna-se relevante o estudo com professores de Química de escolas estaduais, no município de São João de Meriti pertencente à Metropolitana VII da SEEDUC, região de atuação profissional da professora pesquisadora, de modo a analisar as concepções dos educadores quanto à política curricular direcionada ao público de jovens e adultos.

2.4 - PERFIL DOS SUJEITOS DA EJA NESTE MUNICÍPIO

O município de São João de Meriti pertencente à Regional Metropolitana VII da SEEDUC-RJ conta com 41 escolas públicas estaduais compreendendo os níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Desse total de escolas, apenas 9 (nove) escolas ofertam o Ensino Médio na modalidade EJA.

Os docentes de química da EJA atuantes neste município nem sempre possuem formação acadêmica específica em Licenciatura Química, ou seja, temos professores licenciados de outras áreas de conhecimento ministrando aulas de química para a EJA no município. Entendemos que a formação acadêmica é condição essencial para a atividade docente, sendo, portanto, um requisito indispensável ao exercício profissional. Esses professores são nomeados, segundo Almeida e Oliveira (2011), de professores leigos, uma vez que não possuem licenciatura específica para a área em que estão em efetivo exercício.

Também são, professores que, geralmente, atuam tanto na modalidade regular quanto na modalidade EJA - Ensino Médio, ocasionando uma alta rotatividade de professores na EJA. Como um motivo para esta rotatividade, podemos citar a organização curricular da EJA por semestres além de apresentar, em sua matriz, a disciplina de Química em semestres alternados. Logo, a situação de um professor de química ficar sem turma em algum dos semestres é alta, caso não ocorra abertura de turmas, trazendo transtornos de múltiplas ordens como a necessidade de revisão de sua carga horária durante o ano letivo, mudança de escolas e de horários.

O fato de não termos na rede estadual uma política educacional voltada para a EJA, a qual pudesse proporcionar incentivos à formação continuada para os professores e a diminuição da rotatividade na modalidade, acaba por dificultar a formação da identidade docente e o pertencimento profissional frente a este segmento de ensino. E isso contribui para o desenvolvimento de uma prática docente reducionista, com um pensamento equivocado de que a EJA é um ensino supletivo, compensatório, rápido e compacto, descaracterizando o ensino deste público de jovens e adultos.

O perfil dos alunos da EJA no município de São João de Meriti é o retrato do esperado para esta modalidade de ensino. Pessoas que não tiveram a oportunidade quando menores de frequentarem a escola, por diversos motivos: ter que ajudar na renda familiar, desempenharem determinadas tarefas domésticas, gravidez precoce, entre outras coisas. Há também aqueles que entraram muitas vezes na escola, mas que acabaram desistindo.

São jovens e adultos com dificuldades trazidas do processo de alfabetização, com resistência e/ou apreensão na forma de abordagem do

ensino que tiveram/têm/terão no espaço escolar. Muitos vão e voltam diversas vezes. Um dos grandes desafios da EJA é a permanência desses alunos. São alunos com dificuldades de permanecerem na escola devido às suas condições físicas, pois muitos são trabalhadores que chegam exaustos à sala de aula depois de uma longa jornada de trabalho.

Pensar a EJA é entender que esses indivíduos possuem lugares sociais diversificados, por isso é fundamental que se conheça as especificidades do local e dos sujeitos de modo que o processo de aprendizagem seja cada vez mais significativo. Temos grandes desafios a serem superados como a permanência dos alunos na escola, o rejuvenescimento das turmas, onde encontramos jovens, adultos e idosos, o negro, o branco, os empregados e desempregados, aqueles que desejam apenas a conclusão do ensino médio e outros que almejam ingressar em uma universidade.

Defendemos, com base em Freire (2011), que pensar o ensino de química é resgatar o conhecimento que pode ser mais significativo e, para isso, é necessário que levemos em consideração as experiências trazidas pelos diferentes sujeitos dentro de seu contexto social. Se esta ação já é essencial para o ensino regular, mais primordial e importante se torna quando discutimos o ensino de química na EJA.

CAPÍTULO 3 - DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS DA EJA.

Tanto a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, conforme já citado, desempenharam um papel importante na consolidação do direito à educação de jovens e adultos. A primeira, em seu Artigo 208, descreve o dever do Estado em garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada a sua oferta para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, e ainda a necessidade de universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988).

Na mesma perspectiva, a LDB, no Artigo 4, também menciona o dever do Estado em garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, além de afirmar a progressiva universalização do ensino médio (BRASIL, 1996).

Na legislação vigente, a Educação de Jovens e Adultos está amparada pela Resolução CEB/CNE nº 1, de 5 de Julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, e pelo Parecer CEB/CNE nº 11/2000, e ainda por outros marcos oficiais sobre o assunto.

No Estado do Rio de Janeiro, foco desta pesquisa, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) em parceria com a Fundação Cecierj, elaborou, em 2013, o Currículo Mínimo e o Manual de Orientações da EJA para esta modalidade de ensino, com o intuito de orientar o desenvolvimento do currículo da EJA nas escolas estaduais, vigentes até o momento.

Podemos afirmar que, mesmo após o avanço das discussões acerca da importância da EJA e da necessidade de se repensar as políticas educacionais para esta modalidade, a EJA continua ocupando um lugar marginalizado no cenário brasileiro. No cenário atual, com a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, a EJA encontra-se quase que no anonimato, sofrendo o risco de extinção.

Com a finalidade de fundamentar nossa pesquisa, elencamos alguns conceitos importantes para nossa análise apresentando os atuais documentos curriculares oficiais que norteiam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no estado do Rio de Janeiro.

3.1 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais são conhecidas como um dos principais documentos que regularizam a EJA, constituindo um referencial para o oferecimento dessa modalidade de ensino. De acordo com o Parecer:

Elas são obrigatórias, pois, além de significarem a garantia da base comum nacional, serão a referência exigível nos exames para efeito de aferição de resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão (BRASIL, 2000, p. 251).

O Parecer CEB/CNE nº 11/2000 inicia dispondo dos fundamentos e funções da EJA. Primeiramente, situa a existência de um Brasil dual, caracterizados como alfabetizados/analfabetos e letrados/iletrados. Este retrato encontra-se imbuído em um sistema educacional frágil, cujas políticas públicas encontram-se atentas à universalização do ensino fundamental minimizando a criação de políticas que garantam a permanência desses alunos na escola. Entretanto, as condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos.

A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, geralmente, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressões desta realidade são a reprovação e a evasão, aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar, devido ao aluno se deparar com tanto insucesso em sua trajetória escolar.

Em seguida, as Diretrizes apontam para três novas funções para EJA: a função Reparadora onde reconhece a igualdade humana de direitos e o acesso aos direitos civis, uma vez que recupera um direito negado; a função Equalizadora onde garante a igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola desde trabalhadores até pessoas em privação de liberdade; e por fim, a função Qualificadora onde viabiliza a atualização permanente de conhecimento e aprendizagens contínuas (SOARES, 2002).

As funções descritas acima corroboram para a Educação de Jovens e Adultos como um marco diferencial, onde se exclui a ideia de suprimimento e

compensação da escolaridade perdida, caracterizado no Ensino Supletivo, e passa a ser identificada como a modalidade de ensino de reparação e equidade (OLIVEIRA, 2015).

3.2 - CURRÍCULO MÍNIMO DA EJA

O Estado do Rio de Janeiro começou a repensar seus currículos no início dos anos 2000. Com a premissa de que os estados possuem autonomia de trabalho, garantido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) estabeleceu em 2003 o oferecimento da modalidade EJA na rede pública de ensino, proposta organizada em fases, já mencionada no capítulo 2.

No ano de 2006, propôs um documento de nome **Reorientação Curricular** em parceria com Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Já em 2012, iniciou a elaboração de um Currículo Mínimo - modalidade Jovens e Adultos com implementação em 2013, também proposto por essa Secretaria em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), reformulando a matriz curricular da EJA tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais e as matrizes das principais avaliações externas: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

O documento formulado é denominado de Currículo Mínimo e possui como finalidade estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas que os alunos devem desenvolver a cada ano de escolaridade e em cada componente curricular, imprimindo-se, assim, uma consistente linha de trabalho, focada em qualidade, relevância e efetividade, nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ, 2013).

Em 2013, o currículo mínimo da EJA é apresentado à rede estadual, passando a ser o principal documento curricular utilizado pela rede. A implementação desta organização compreendia três fases, cada fase

correspondente a uma série do ensino médio. Os conteúdos disciplinares foram organizados de acordo com as fases propostas para o ensino médio.

Com relação ao ensino de Química, os temas contemplados em cada fase são: **Primeira fase** - Química e Sociedade, Atomística e Reações Químicas; **Segunda fase** - Comportamento Químico das Substâncias, Misturas multicomponentes e Cinética Química; **Terceira e última fase** - Hidrocarbonetos, Combustíveis e Calor de Reações, Química Orgânica: Funções Oxigenadas e Alimentos.

Assim como todos os outros componentes disciplinares, o currículo de química apresenta os conteúdos divididos em dois bimestres para cada fase do ensino médio modalidade EJA, discriminando os eixos temáticos e as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver em cada etapa, como mostra a Figura 1 para a primeira fase da proposta.

Figura 1-Currículo Mínimo EJA - Química Fase I - Ensino Médio dividido por eixos temáticos e habilidades e competências.

Química		FASE I - ENSINO MÉDIO
1º Bimestre		
Eixo temático	QUÍMICA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE	
Habilidades e Competências	<p>-Situar historicamente como a Química foi se constituindo na sociedade, abordando a sua origem e evolução. Conhecer algumas tecnologias aplicadas na melhoria da sociedade e como a Química está relacionada às mesmas (energias alternativas, fármacos, metalurgia, nanotecnologia). Identificar fenômenos físicos e químicos inseridos no dia a dia, ressaltando os aspectos de reversibilidade de ambos. Compreender os conceitos de substância pura (simples e composta) e misturas, bem como as suas relações com os materiais do cotidiano. Diferenciar misturas homogêneas de heterogêneas. Identificar as propriedades físicas (densidade, massa, pressão etc.), químicas (combustão, oxidação, efervescência etc.) e organolépticas (cor, cheiro, textura) dos materiais. Identificar os métodos mais comuns de separação de mistura, tais como: destilação, filtração, decantação, cristalização, aplicando-os aos processos industriais ou no dia a dia. Compreender os conceitos de estados físicos e suas interconversões, aplicando ao cotidiano. Identificar ponto de fusão, ponto de ebulição e densidade como propriedades características dos materiais. Compreender, representar e interpretar graficamente os processos de mudança de estado físico (temperatura X tempo) da água. Interpretar graficamente a mudança de estado físico de uma substância pura e de misturas, identificando os pontos de transição.</p>	
2º Bimestre		
Eixo temático	ATOMÍSTICA, TABELA PERIÓDICA E REAÇÕES QUÍMICAS	
Habilidades e Competências	<p>Compreender os processos históricos que deram origem ao conceito atômico atual (da hipótese filosófica de Leucipo/Demócrito ao modelo orbital moderno). Compreender qualitativamente a dualidade onda-partícula e a incerteza probabilística no modelo atômico quântico. Identificar a composição principal do átomo (prótons, nêutrons e elétrons) e a presença de outras subpartículas (léptons, bósons, quarks) Diferenciar o conceito de átomo do de elemento químico a partir da existência de isótopos. Diferenciar os conceitos de número de massa e massa atômica. Compreender os critérios utilizados na organização da tabela periódica. Reconhecer a presença dos elementos químicos na natureza, como nos recursos minerais, atmosfera e fora de nosso planeta. Caracterizar metais e não metais, suas principais aplicações, evidenciando as particularidades dos gases nobres e do hidrogênio. Compreender que uma equação química é a representação simbólica de um fenômeno químico. Identificar reagentes e produtos em uma reação. Fazer o balanceamento, por tentativa, de equações simples.</p>	

Fonte: SEEDUC-RJ 2013.

A equipe elaboradora do documento ofereceu uma seleção de competências e habilidades que tinham a intenção de resgatar o maior interesse pelos sentidos e representações do imaginário social do aluno, mas sem deixar de lado os temas essenciais ao ensino de Química. A disciplina de química encontra-se contemplada nas três fases do curso com duas horas aulas semanais.

3.3 - MANUAL DE ORIENTAÇÕES DA NEJA

No mesmo ano de implementação do Currículo Mínimo para a EJA, 2013, o governo do Estado do Rio de Janeiro, através da SEEDUC-RJ em parceria com a Fundação CECIERJ - Consórcio Cederj, elaboram uma Nova Política de Educação de Jovens e Adultos, denominado de Programa Nova EJA para o Ensino Médio (NEJA). De acordo com o documento, este Programa surge,

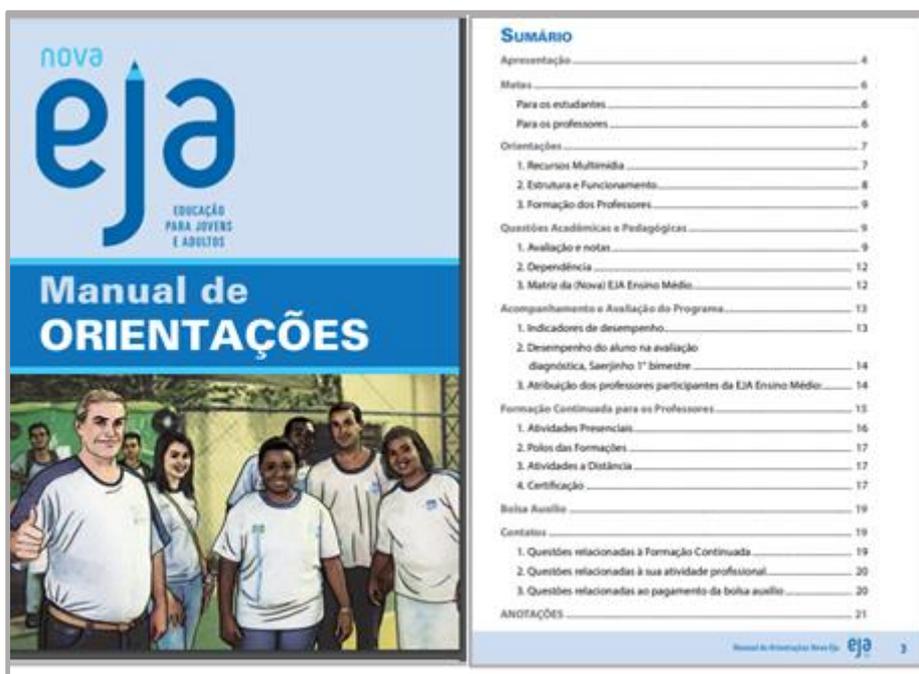
na perspectiva de consolidar uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político (SEEDUC, 2013).

O Manual de Orientações do Programa NEJA se apresenta como matriz de referência alinhada com essa modalidade educacional, bem como às estratégias de aprendizagens compatíveis com as mídias e exigências do século XXI. A nova matriz curricular da NEJA apresenta: as disciplinas dispostas com suas respectivas cargas horárias e o tempo de duração do curso; os recursos multimídias disponíveis para alunos e professores do segmento; a possibilidade de formação continuada para professores com atividades em plataformas online e encontros presenciais; o acompanhamento e avaliação do Programa por meio de avaliações diagnósticas.

O Manual organiza ainda uma apresentação dos livros didáticos a serem utilizados por professores e alunos desta modalidade de ensino, além de sugestões quanto às avaliações a serem aplicadas em sala de aula e supostas valorações.

Abaixo as imagens do Manual de Orientações do Programa NEJA, com o seu sumário (Figura 2), e do Layout do ambiente virtual de Implementação do Programa NEJA com disponibilização do material de professor e aluno para utilização nas aulas (Figura 3).

Figura 2-Capa do Manual de Orientações da NEJA e Sumário



Fonte: SEEDUC-RJ 2013

Figura 3-Layout do Ambiente Virtual de Implementação do Programa NEJA.

Sobre o EJA

A política de EJA visa permitir que jovens e adultos que por algum motivo estavam privados do saber básico concluam em menor tempo essa etapa de ensino, com resultados de aprendizagem e qualidade adequados para a continuidade dos estudos. A proposta metodológica procura valorizar as vivências de cada aluno; a experiência de vida adquirida na educação extraescolar é o ponto de partida e referencial permanente. Para isso, é preparado material didático específico e os professores participam de ações de Formação Continuada com certificação.

A Formação Continuada de Professores na EJA Ensino Médio é feita através do processo de adesão, sendo obrigatória a sua participação nas formações em dois módulos, na mesma disciplina. O professor concluinte irá receber certificado de aperfeiçoamento ou atualização, a depender da disciplina cursada.

Fonte: SEEDUC-RJ 2013

A partir da implementação do Programa Nova EJA, no primeiro semestre de 2013, o currículo mínimo da EJA fica valendo apenas para os alunos que estão com o curso da EJA em fases em andamento. Os alunos novos da Rede foram matriculados no Programa Nova EJA em sistema modular seguindo o Manual de Orientações. É importante salientar que este programa funcionou como um instrumento de controle dentro da Secretaria de Educação, pois

controlou tanto as ações pedagógicas realizadas em sala de aula bem como a elaboração e a avaliação da prática pedagógica.

Atualmente, a Secretaria de Estado do Rio de Janeiro não possui mais parceira com a Fundação CECIERJ, embora ainda sejam utilizados em sala de aula materiais, livros didáticos e recursos multimídia organizados por essa Fundação.

3.4 - EJA NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se denomina como um documento de caráter formativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no decorrer de suas etapas e modalidades da educação básica. A BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de todo o Brasil (BRASIL, 2015).

Na primeira versão da BNCC, em 2015, não há qualquer referência referente à modalidade EJA na educação básica. Não se observa qualquer reflexão sobre as especificidades desta modalidade tendo em vista seus sujeitos. O texto restringe-se a informar que certos conteúdos e eixos se aplicam a crianças, jovens e adultos. Segundo reportagem da Revista Educação, a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, relata que o tratamento da EJA teve objetivo não isolá-la do ensino regular, promovendo sua estigmatização: “Na LDB, essa modalidade está incluída na educação regular e, como tal, foi considerada no conjunto dos direitos de aprendizagem de todos” (Revista Educação, 2017).

Na segunda versão da BNCC, em 2016, observa-se no texto a presença da EJA de maneira bastante superficial, através de minúsculos trechos, onde se lia anteriormente **crianças e adolescentes**, passa a vigorar a escrita de **crianças, adolescentes, jovens e adultos**. Tais procedimentos apenas endossam o significado marginal das políticas para a Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

Na terceira versão da BNCC para o Ensino Fundamental, em 2018, a EJA, mais uma vez, não é mencionada de nenhuma forma, reforçando assim a ausência de políticas educacionais para esta modalidade em um documento que se constitui como referência oficial para as ações pedagógicas da Educação Básica. O mesmo vale para a última versão da BNCC para Ensino Médio, também em 2018, onde não consta nada referente à EJA no documento elaborado.

Diante desses fatos é importante que os educadores e pesquisadores da EJA se mobilizem e ajudem a assegurar essa modalidade de ensino na Educação Básica, garantida pela LDB, mas apagada pelo mais novo documento basilar (BNCC) na implementação de políticas educacionais em nosso país.

3.5 - EJA NA REFORMULAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Com a implementação do Novo Ensino Médio, em 2022, a modalidade EJA, assim como as demais modalidades, sofre alterações em sua matriz curricular. A publicação do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 04 de fevereiro de 2022 dispõe da Reformulação do Novo Ensino Médio e das novas Matrizes Curriculares, mesmo após inúmeras manifestações contrárias à mudança principalmente em função da precária (ou exígua) discussão sobre a reformulação junto aos docentes da rede pública e das consequências vividas no campo educacional fruto da pandemia do COVID-19.

A SEEDUC-RJ, seguindo as orientações do D.O., introduz o Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual e a modalidade EJA passa a ser identificada como EJANEM (EJA Novo Ensino Médio), para diferenciar do Programa NEJA identificado na Matriz Curricular como EJA Terminalidade.

A nova matriz curricular da EJA apresenta: as disciplinas dispostas com suas respectivas cargas horárias e o tempo de duração do curso; os itinerários formativos para escolha do aluno, em consonância com a disponibilidade da escola; o catálogo de disciplinas eletivas também a ser escolhido pelo estudante, mas com a mesma prerrogativa de verificar se a escola possui subsídios para atender à escolha do aluno.

Sendo assim, a partir do primeiro semestre de 2022, os alunos matriculados no primeiro módulo da EJA passam a se enquadrar na formatação

da modalidade do Novo Ensino Médio. No segundo semestre de 2022, os alunos matriculados nos primeiro e segundo módulos também estão inseridos na nova formatação.

Já os alunos com o curso em andamento (anterior a 2022), continuam com a matriz curricular antiga até fecharem o ciclo. Esses são identificados na matriz curricular, como EJA Terminalidade. A partir de 2023, a EJA terminalidade se extingue e a modalidade, na totalidade, passa a estar inserida na Matriz Curricular do Novo Ensino Médio (EJANEM).

Discorrendo um breve comparativo sobre as Matrizes Curriculares das duas políticas – Programa NEJA (agora EJA Terminalidade) e o EJANEM -, podemos destacar em relação ao tempo do curso que a nova organização (EJANEM) continua com 4 módulos, ou seja, 4 semestres para conclusão do Ensino Médio. A diferença entre as duas políticas são as cargas horárias de algumas disciplinas e a inserção de novas disciplinas em detrimento de outras. Como exemplo, temos a inclusão de disciplinas chamadas de eletivas (eletivas 1, 2 e 3) desde o primeiro módulo de curso, e dos itinerários formativos que agregam novas disciplinas intituladas como Componentes de Área, com suas respectivas cargas horárias.

Abaixo se encontram a Matriz Curricular EJA Terminalidade e a Nova Matriz Curricular (EJANEM) para apreciação.

- **Matriz Curricular Terminalidade**

Módulo I		Módulo II	
Disciplina	Carga Horária Semanal	Disciplina	Carga Horária Semanal
Língua Portuguesa I	4	Língua Portuguesa II	4
Matemática I	4	Matemática II	4
Geografia I	4	Biologia I	4
História I	4	Física I	4
Sociologia I	2	Química I	4
Filosofia I	2		

Módulo III		Módulo IV	
Disciplina	Carga Horária Semanal	Disciplina	Carga Horária Semanal
Língua Portuguesa III	4	Língua Portuguesa IV	4
Matemática III	4	Matemática IV	3
Geografia II	3	Biologia II	3
História II	3	Física II	3
Sociologia II	2	Química II	3
Filosofia II	2	Artes I	2
Educação Física I	2	Língua Estrangeira I	2

- **Matriz Curricular Novo Ensino Médio**

Módulo I - Novo Ensino Médio	
Disciplina	Carga Horária Semanal
Matemática	3
História	3
Geografia	3
Filosofia	2
Língua Portuguesa	3
Língua Inglesa	2
Eletiva 1 - E.Religioso/Reforço	1
Eletiva 2 - L. Espanhola/E.Orientados	1
Eletiva 3 - Catálogo de Eletivas	2

Módulo II - Novo Ensino Médio	
Disciplina	Carga Horária Semanal
Matemática	3
Biologia	3
Física	3
Química	3
Língua Portuguesa	3
Eletiva 1 - E.Religioso/Reforço	1
Projeto de Vida	2
Eletiva 3 - Catálogo/Componente EPT	2

Módulo III - Novo Ensino Médio	
Disciplina	Carga Horária Semanal
Matemática	3
História	3
Geografia	3
Sociologia	2
Língua Portuguesa	3
Língua Inglesa	2
Eletiva 1 - E.Religioso/Reforço	1
Eletiva 2 - L. Espanhola/E.Orientados	1
Componente de Área/Componente EPT 1	3

Módulo IV - Novo Ensino Médio	
Disciplina	Carga Horária Semanal
Matemática	3
Física	3
Biologia	3
Química	2

Língua Portuguesa	3
Eletiva 1 - E.Religioso/Reforço	1
Projeto de Vida	2
Componente de Área/Componente EPT 2	3

É importante ressaltar que essa implementação do Novo Ensino Médio aconteceu de forma aligeirada, sem planejamento adequado, com poucos espaços de discussão entre os docentes, discentes e comunidade escolar. A SEEDUC -RJ não disponibilizou, na totalidade, uma formação para os docentes e equipe pedagógica acerca da implementação do Novo Ensino Médio, apenas algumas breves reuniões de apresentação do material da Nova Matriz Curricular.

Em um contexto de cronograma estreito, a publicação das novas matrizes curriculares com o ano letivo já iniciado, ajudou a tumultuar ainda mais a volta às aulas na rede pública de ensino, pois os novos alunos matriculados não tiveram conhecimento das mudanças ocorridas na organização curricular, assim como não tiveram ciência sequer sobre a possibilidade de escolha de suas disciplinas eletivas e itinerários formativos. Com o curso em andamento, é que essas “escolhas” aconteceram de acordo, como mencionado anteriormente, com a realidade da escola, uma vez que esta não recebeu verbas de infraestrutura, orientações e adequações para implementação do Novo Ensino Médio.

As escolas receberam uma verba federal simbólica para compra de material referente às escolhas das disciplinas denominadas eletivas e dos itinerários formativos. Como verba carimbada, esta só pode fazer uso dos itens discriminados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) desde que 50% da verba fosse para fins de custeios (materiais de papelaria, cartuchos, toner, etc.) e 50% fosse para fins de capital (equipamentos com impressora, televisão, data show, etc.), e atrelados à apresentação de um Plano de Trabalho da escola aprovado pelo MEC. Vale ressaltar que até o momento não foi permitida a utilização dessa verba, pois as escolas ainda aguardam a autorização do governo federal. A verba federal continua sendo apenas simbólica, pois não houve sua liberação pelo governo do presidente Jair Bolsonaro até o final do seu mandato em dezembro de 2022. Todas as mudanças que ocorreram nas escolas foram delimitadas pela falta de verba

pública, como pela falta de discussão e planejamento coerentes com o momento vivido pela educação básica.

Atualmente, a SEEDUC-RJ organiza o ano letivo de 2023 com a pretensão de continuar se adequando às orientações do Novo Ensino Médio para as séries seguintes, no caso da modalidade do Ensino Regular e para os módulos seguintes, no nosso caso da modalidade EJA.

Existe uma promessa que novas verbas (simbólicas?) abarcarão o ano de 2023 relacionando a escolha das disciplinas de Componentes de Área e dos itinerários formativos. Possivelmente teremos os mesmos problemas que ocorreram no ano de 2022, aulas iniciadas sem material pedagógico, ausência de discussões sobre os encaminhamentos já realizados e planejamentos inadequados para a ministração das aulas.

CAPÍTULO 4 - POLÍTICAS CURRICULARES: EJA E O ENSINO DE QUÍMICA

4.1 - O ENSINO DE QUÍMICA E O CURRÍCULO DA EJA

Nos capítulos e seções anteriores chamamos a atenção de como a LDB e as DCN se tornaram marcos muito importantes para mobilizar e potencializar as discussões que já circulavam em nossa sociedade sobre a Educação de Jovens e Adultos. Podemos afirmar que as DCN, ao abarcar diversos aspectos da escolarização e com isso fornecer a justificativa legal para uma maior intervenção federal nos sistemas de ensino com o objetivo de fundar um novo projeto educacional para o país (MACEDO, 2012), promoveu também um novo projeto educacional para o currículo da EJA. Assim, as discussões relacionadas ao que se entende por escolarização, a quem se destina, de que forma se efetivam, são molas para repensar os currículos escolares.

Antes de prosseguir, apresentamos os significados que entendemos e defendemos por currículo. Segundo Moreira e Silva (1999), o currículo há tempos deixou de estar voltado apenas para questões relacionadas a procedimentos, técnicas e métodos e sim, a uma tradição crítica do currículo permeada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas, sendo considerado um artefato social e cultural. Moreira e Silva destacam ainda as relações de poder e a produção de identidades:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1999, p.8).

O currículo é rico em significações, possui intencionalidades, estando longe de ser um elemento ingênuo e neutro (ABREU, 2010). Ele leva em consideração os interesses de uma parte em detrimento de outra perpetuando determinadas situações de desigualdades, carregando um misto de perspectivas e ideologias.

Dessa forma, entendemos os currículos e as políticas curriculares como produções sócio históricas, que mobilizam diferentes significações, intenções,

finalidades e sujeitos, que não são neutras e desinteressadas em nenhum contexto.

O currículo deve promover o exercício da cidadania por meio de habilidades fundamentais tais como a participação e o questionamento do senso comum da vida (SOUZA, 2012). Silva ressalta a importância do currículo proposto pelo professor onde se desenvolvem as atividades da crítica e do questionamento proporcionando emancipação e libertação (SILVA, 2000). E assim, o professor contribui para um currículo mais comprometido com as camadas populares.

Seguindo essa linha de pensamento, é importante chamar a atenção para a realização de pesquisas que trabalhem com as relações entre o currículo proposto por autoridades educacionais, expressas por diretrizes e orientações oficiais do sistema, e o currículo construído, orientado e abordado pelos docentes levando em conta o contexto da EJA. É preciso estar atento às propostas de currículo para a EJA, uma vez que a modalidade já apresenta várias especificidades como distorção idade-série e questões raciais, que precisam ser levadas em consideração na elaboração desse currículo. Também é preciso levar em conta os conhecimentos trazidos por esse aluno através de sua vivência de mundo, sendo abordados e discutidos em sala de aula. E ainda é preciso garantir a participação e colaboração do professor envolvido nessa modalidade na elaboração desse currículo.

A proposta curricular oficial para a EJA, apresentada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, é concebida a partir do reconhecimento do Estado em uma dívida social e histórica com a parcela da sociedade que não gozou da educação escolar. É importante ressaltar que o documento deixa bem claro que as diretrizes traçadas precisam ser cumpridas por essa modalidade de ensino, uma vez que garantem a base comum nacional e a certificação desse público alvo: “Elas são obrigatórias, pois, além de significarem a garantia da base comum nacional, serão a referência exigível nos exames para efeito de aferição de resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão” (BRASIL, 2000, p. 251). Assim, a proposta curricular segue a linha de proposição de um currículo nacional que cumpre as exigências sociais de certificação e desempenho.

Outro ponto importante diz respeito à idade para a modalidade EJA. A idade de ingresso para essa modalidade referente ao Ensino Fundamental é de

15 anos completos e para o Ensino Médio a idade é de 18 anos completos determinados pelo Parecer CNE/CEB nº 6/2010. Esta ação visa diminuir as distorções idade-série existentes na educação básica.

A resolução que abarca os saberes referentes ao Ensino Médio da EJA é a CNE/CEB nº 1/2000 mais especificamente o Artigo 19, o qual esclarece que devem ser obedecidos os componentes curriculares dispostos para o Ensino Médio.

Como nossa pesquisa abarca a disciplina Química e a EJA, verificamos que esses documentos regulamentam e constituem referenciais para o trabalho dos professores de química na modalidade Ensino Médio da EJA, ao mesmo tempo que permitem uma considerável flexibilidade na organização de currículos locais pelas instâncias normativas e executivas estaduais, que formulam as políticas educacionais em seus respectivos âmbitos, um consenso sobre o que deve ser ensinado, não deixando de considerar o que fundamenta as bases curriculares nacionais (BRASIL, 1998).

A produção de políticas regionais ou locais estabelece outros contextos de formulação de políticas curriculares. O Estado do Rio de Janeiro, através da SEEDUC-RJ, vem realizando diversas parcerias que estabelecem propostas curriculares diversas para a EJA. No capítulo 2, mencionamos a parceria com a UFRJ na concepção de um documento denominado Reorientação Curricular. Nesta proposição, a organização curricular da disciplina Química obedeceu às orientações dos documentos oficiais nacionais, possuindo a finalidade de facilitar e favorecer a abordagem de assuntos de relevância social, política, econômica e ambiental, além de desprezar a divisão dos temas por séries e/ou bimestres (SEEDUC-RJ, 2006).

A Reorientação Curricular considerava relevante esta abordagem, pois permitia uma melhor formação do educando, pois o mesmo é instigado a dialogar, questionar e se posicionar frente às questões que o cercam. A proposta também promovia a não neutralidade do conhecimento de cunho científico, evitando a construção de imagens deformadas da ciência. Tal proposta carrega pressupostos defendidos por professores e pesquisadores da área de ensino de química nas últimas décadas, como os conhecimentos químicos são fruto da construção sócio histórica e cultural de um determinado segmento da sociedade e que, portanto, estão longe de serem desinteressados e neutros. Assim, a

ciência Química é influenciada por todos os aspectos que perpassam a sociedade, assim como influencia a própria sociedade e suas produções.

Em 2012, novas parcerias são estabelecidas pela SEEDUC-RJ. A Fundação CECIERJ colabora na formulação do Currículo Mínimo (CM) de todas as disciplinas e modalidades de ensino. A primeira versão do CM foi disponibilizada para consultas e contribuições dos professores da área no que se refere à sistematização do currículo. Em seguida, a equipe responsável do CM avaliou o material e aprontou a versão final deste documento. Entretanto, esse currículo basicamente não foi utilizado, uma vez que uma nova política educacional já era apontada para este segmento de ensino com a mesma parceria.

A ideia de uma nova política educacional, muitas vezes, soa como algo bom, pois se apresenta em contraposição a algo que se considera ruim ou ultrapassado, e com a mudança irá melhorar. As significações produzidas pelas palavras: novo, nova, mudança reforçam sempre benefícios porque o antigo não é considerado como bom, atualizado. Assim, utilizar estas palavras (novo, nova) acabam gerando uma atmosfera, por si só, transformadora, redentora, salvadora. Entretanto, cabe a nós refletirmos sobre a real necessidade de mudança (GOODSON, 2008) em cada contexto. Vale refletir quais são as questões que embasam as mudanças, quais as implicações a médio e longo prazo, que tipo de políticas acompanham essa mudança e quem são os sujeitos que defendem as mudanças.

Em 2013, o Currículo Mínimo é apresentado como guia de ações para os docentes da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Unido à implementação do CM, a modalidade EJA ganha nomenclatura diferenciada, passando a ser reconhecida como Programa Nova EJA (NEJA). A adjetivação da modalidade fica por conta da mudança do tempo de realização do Ensino Médio na EJA, estendendo em mais um semestre a formação. Além disso, promovia uma nova forma de distribuição do trabalho das disciplinas contempladas por áreas de conhecimento que não podem ser oferecidas ao mesmo tempo (SEEDUC-RJ, 2013). No entanto, o currículo continuou sendo controlado por mecanismos que limitavam a autonomia docente na produção de materiais curriculares, uma vez que a NEJA passou a ser direcionada pelo Manual de Orientações, e que

limitavam as possibilidades de interação entre as diferentes áreas no mesmo semestre.

A parceria com a Fundação CECIERJ ainda disponibilizou cursos de formação continuada para docentes do programa Nova EJA, os quais eram incentivados a participar por meio de concessão de bolsa. Nos cursos, os materiais dos alunos eram discutidos e apresentados aos professores com ajuda de professor-tutor. Também eram disponibilizados materiais específicos para os professores elaborarem suas práticas pedagógicas, bem como possíveis métodos de avaliação a serem aplicados aos alunos deste segmento. O docente era avaliado durante a formação continuada, sendo que a bolsa auxílio estava atrelada à aprovação do mesmo.

O Currículo Mínimo de Química da NEJA foi organizado por meio de uma sequência de temas e conteúdos que foram apresentados nos materiais do professor e do aluno elaborados pela CECIERJ, de acordo com a carga horária dos módulos de Química. É importante deixar registrado que não foram observadas críticas e indagações de uma parcela de docentes a respeito da sequência de temas sugeridas pela Fundação, uma vez que não houve a participação dos docentes de Química na discussão da escolha das temáticas que se aproximariam dos Jovens e Adultos. Durante a divulgação do material no curso de formação continuada, os educadores puderam analisar e discutir melhor os conteúdos elencados, ainda que o material já estivesse pronto para aplicação.

Em 2016, a SEEDUC-RJ rompe a parceria com a Fundação CECIERJ com a justificativa do dramático cenário econômico do Estado. Entretanto, os materiais elaborados e disponibilizados pela Fundação ainda são utilizados na Rede Estadual. Os docentes continuam fazendo uso da sequência proposta, embora tenham críticas à mesma. A formação continuada dos professores da EJA também foi suspensa por conta do rompimento da parceria. E assim, não se condicionou mais, para atuação docente na EJA, ter ou estar realizando uma formação continuada especializada.

4.2 - POLÍTICAS CURRICULARES: CONCEITOS PARA ANÁLISE

Na análise deste trabalho, adotamos a perspectiva de políticas curriculares abordada por Alice Lopes a partir das contribuições significativas de Stephen Ball no campo das políticas educacionais. E ainda algumas reflexões trazidas por Ênio Serra acerca das políticas curriculares específicas para a EJA.

Como vimos na seção anterior, o currículo é repleto de significações e possui uma intencionalidade ainda que de maneira implícita. Indo nessa direção, Lopes e Macedo (2011) trazem suas contribuições sobre o assunto. Elas mencionam a vasta definição de currículo ao longo da história e dentro dessas definições existem as que permeiam o currículo no cotidiano da escola. Ressaltam que o currículo está imbricado em relações de poder, mas também em uma prática de significação, de atribuição de sentido. E que, em qualquer manifestação do currículo, identificamos a produção de sentidos seja ele escrito, falado ou velado (LOPES; MACEDO, 2011). Logo, como é constituída uma política curricular?

De acordo com Lopes (1999), toda política curricular é composta de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, fica difícil desprezar suas inter-relações e, portanto, desvinculá-las. Referem-se a um processo de seleção e produção de saberes, de habilidades, valores, símbolos e significados, capazes de sistematizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (LOPES, 1999).

Outro ponto importante, segundo Lopes (2004), é o fato de toda política curricular ser uma política de constituição do conhecimento escolar dividido em duas vertentes, sendo um conhecimento elaborado para a escola (advindas de ações externas à escola) e o outro conhecimento construído pela escola (fruto de suas práticas pedagógicas cotidianas). Conjuntamente, toda política curricular é uma política cultural, uma vez que o currículo precede de uma seleção de cultura e é uma arena conflituosa de produção de cultura, de concepções de conhecimento e formas de compreender e intervir no mundo (LOPES, 2004).

Abreu e Lopes (2006) defendem as políticas de currículo, como construções histórico-sociais que retratam relações de poder e finalidades

sociais predominantes no momento de sua execução. Constituídas por práticas, concepções, valores e intenções, as quais não são exclusivas de nenhum contexto. Como argumenta Ball (*apud* ABREU; LOPES, 2006),

as políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas (BALL, 1998, p. 129).

Sendo assim, entendemos como os valores e os sistemas simbólicos configuram significados e sentidos na legitimação social dessas políticas, a partir das muitas reinterpretações dos textos curriculares (ABREU; LOPES, 2006).

Em relação aos documentos curriculares oficiais, Lopes (2004) pondera que as políticas curriculares vão além de documentos escritos abrangendo também os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em diversos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Ou seja, deve-se considerar tanto a posição de poder privilegiado do governo no que diz respeito a produção de sentidos nas políticas quanto as práticas e propostas desenvolvidas no espaço escolar como produtoras de sentidos para as políticas curriculares (LOPES, 2004).

Os modelos que refletem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas precisam ser superados porque os diferentes contextos e sujeitos não agem da mesma forma na constituição das políticas. Reservar às escolas o papel subordinado de implementação e ao Estado, uma ação onipotente, como analisar desconectadamente as práticas das relações com os processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado desconsideram a fluidez e a complexidade do processo (LOPES, 2006).

A Reorientação Curricular, elaborada em parceria com a UFRJ, apresenta a participação de sujeitos de diferentes contextos, inclusive da própria escola, possibilitando o aparecimento do conhecimento produzido pela escola. Já o Programa Nova EJA apresenta mais nitidamente uma postura autoritária na imposição do Estado frente às mudanças requeridas para as práticas na escola. O Programa é elaborado por agentes externos à escola em decorrência de um resultado de avaliação nacional, e não em decorrência das observações vivenciadas das práticas no contexto em que estão inseridas.

Essas ações implementadas pelo governo, a partir de seus diferentes órgãos, acabam por revelar distintas concepções pedagógicas e curriculares por vezes antagônicas entre si. O Exame de Jovens e Adultos (Encceja), por exemplo, aborda o currículo por competências marcada pela visão empresarial e mercadológica da educação. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) está baseada por uma perspectiva da educação integral e da politecnicidade, marcada por uma visão marxista da educação. Enquanto que a coleção Cadernos da EJA e o Projovem Urbano se enquadram na perspectiva teórico-metodológicas advindas dos discursos veiculados pelo Banco Mundial e Unesco, por exemplo (SERRA, 2017).

Para auxiliar na análise das políticas educacionais pensadas para EJA, utilizaremos o modelo do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, uma vez que abrange diferentes níveis de elaboração de uma política pública. A abordagem do ciclo de políticas traduz-se em um referencial analítico útil para análise de políticas educacionais, além de permitir uma análise crítica das mesmas desde a sua concepção até a sua implementação e desdobramentos (MAINARDES, 2006).

De acordo com Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas de Ball ressalta a complexidade da política educacional apontando os processos que envolvem a sua produção e a ação dos profissionais atuantes das políticas no nível local. Segundo Ball, o processo político é influenciado por diversas intenções e disputas e no qual o processo de formulação da política se dá em variados contextos e relações.

O ciclo de políticas é um método utilizado para pesquisar e teorizar as políticas desenvolvido por Stephen J. Ball e seus colaboradores (BOWE *et. al.*, 1992), sem intenção de ser uma descrição das políticas e sim de se pensar sobre as mesmas e entender como são elaboradas utilizando o contexto das micropolíticas.

A formação do discurso de uma política até a implementação dos sujeitos no contexto da prática é enfatizada no ciclo de políticas de Ball, onde são destacados os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas. A análise da formação do discurso da política educacional

demonstra os processos de resistências, acomodações e os conflitos existentes na arena política (BALL, 2001).

O ciclo de políticas estabelecido por Ball, de acordo com Mainardes (2006), possibilita uma fundamentação crítica e analítica partindo do pressuposto de três contextos básicos: o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto da prática. Todos os contextos estão interligados, são isentos de dimensões (temporal ou sequencial) e não apresentam linearidade. Cada um dos contextos possui arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE *et al.*, 1992).

O contexto de influência é o lugar onde ocorrem as definições e os diversos discursos políticos são iniciados e/ou construídos. Um espaço de disputa entre vários grupos que desejam exercer influência na elaboração e nos encaminhamentos das políticas. O contexto de produção do texto, onde ocorre a produção de textos conforme as definições políticas, ou seja, os textos políticos, de forma geral, estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral, representando a política. Por fim, o contexto da prática onde as definições das políticas curriculares são recriadas e reinterpretadas. É o espaço de execução da política educacional pública.

Nesta perspectiva os diferentes sujeitos de cada contexto possuem diferentes ações políticas, a depender de suas articulações, disputas, interesses e do contexto onde se encontram. Um professor da rede pública pode atuar no contexto da prática reinterpretando as políticas formuladas, como pode participar do contexto de produção de textos, ao ser convidado a integrar a equipe que vai elaborar uma proposta curricular.

Acreditamos que esses autores podem contribuir para uma fundamentação teórica enriquecedora para nossa pesquisa que busca promover uma mudança política nos docentes de química da EJA problematizando as orientações curriculares para a disciplina Química.

Stephen Ball, por intermédio do ciclo de políticas, nos permite compreender os níveis de participação dos docentes com os outros atores envolvidos nos diversos contextos das políticas da EJA. Alice Lopes, na perspectiva das políticas curriculares, nos permite analisar as diversas significações do currículo e suas intencionalidades. Nos ajuda a discutir e refletir sobre as orientações curriculares para a disciplina Química no segmento EJA,

partindo do pressuposto de que as políticas de currículo são construções histórico-sociais marcadas por relações de poder com finalidades sociais predominantes no momento de sua execução definindo assim qual o conhecimento será ensinado.

Nesse sentido, Ênio Serra (2017) salienta que essas propostas curriculares oficiais trabalham com a lógica da padronização e uniformização de temas e conteúdos, uma vez que vislumbram um aluno abstrato, estereotipado, longe do aluno real com suas idiossincrasias e subjetividades. Ou seja, a seleção de conteúdos encontra-se pré-determinada para utilização em aulas engessando assim a abordagem didática utilizada e não levando em consideração as particularidades trazidas pelos sujeitos da EJA assim como a riqueza das experiências vividas por esses sujeitos.

É de suma importância, compreender o currículo como um processo em permanente elaboração e não como um produto pronto para ser reproduzido pelos docentes em suas aulas, afirmamos que esse movimento é provido de disputa de sentidos e de legitimidade sobre o que se deve ensinar, para quem ensinar e para quem ensinar, em que tempo e em que espaço (SERRA, 2017).

4.3 - ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA: FORMAÇÃO DOCENTE E PERCEPÇÕES CURRICULARES

Apenas com a regulamentação da LDBEN nº 9.394/96, por meio do Parecer nº 11/2000, é que a formação docente para atuar na EJA é efetivamente abordada. O referido Parecer demarca uma nova postura em relação à docência na EJA, na medida em que explicita a exigência de uma formação específica para a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista o público a que se dirige, cujas experiências de vida necessitam ser consideradas. Tal exigência tem como objetivo “a permanência na escola, via ensino, com conteúdos trabalhados de modo diferenciado, com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante” (BRASIL, 2000, p. 58).

Com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 1 de 05 de julho de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos especificam como deve ser a formação docente para atuar na EJA:

Art. 17. A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

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).

No que se refere às características da formação inicial e permanente, se observa a consideração do contexto sócio histórico no qual a Educação de Jovens e Adultos encontra-se inserida, com o desenvolvimento de práticas educativas, incluindo metodologia de ensino em situações específicas se, portanto, adequadas aos sujeitos da EJA. As DCN-EJA também sinalizam que os docentes, além de possuírem formação inicial específica legal exigida para atuar em cada área do conhecimento do ensino fundamental e do médio, devem ter uma formação que possibilite uma “qualificação multidisciplinar e polivalente” (BRASIL, 2000, p. 57).

Outro ponto relevante quanto à formação docente ao longo do documento, está no trecho “os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas” (BRASIL, 2000, p. 57). Ainda que instituída legalmente a necessidade de “se qualificar”, tal como sempre se reivindicou, a perspectiva adotada é a de que o Estado cumpriu sua função de estabelecer a regra. Entretanto, cabe ao professor a responsabilidade maior pela sua formação específica para atuar na EJA. Neste caso, o professor está atuando na produção de políticas curriculares em dois contextos do ciclo de Ball & Bowe, o contexto da prática no qual sua qualificação é condição para a reinterpretação da política pretendida, e o contexto de produção de textos, no qual constituirão/produzirão projetos pedagógicos. E para o professor atuar na produção de políticas para a EJA é preciso que ele entenda que políticas são estas, como atuar e produzir significados para essa modalidade em especial. É preciso reconhecimento da modalidade educacional e interação com o seu campo de formação.

Sendo assim, ainda que descrito no documento legal acerca das orientações referentes à formação inicial e/ou continuada dos docentes da EJA, não se observa um plano de iniciativas e recursos por parte do Estado para contemplar esta orientação. Entendemos que a formação docente especializada para a atuação na EJA deveria ser promovida, uma vez que essa modalidade é extremamente abrangente por abarcar grande parte da população de determinadas regiões, como São João de Meriti, e que também é peculiar em função das características do contexto do aluno e de sua aprendizagem.

A extinta formação inicial para os docentes da EJA foi objeto de pesquisa de Soares (2006), que relatou um percentual irrisório de Instituições Brasileiras de Ensino Superior que ofertavam habilitação em EJA. E ainda chama a atenção sobre o currículo das licenciaturas abordarem a construção de uma compreensão dos jovens e dos adultos como sujeitos da aprendizagem na formação do educador de jovens e adultos (SOARES, 2006).

Em consonância com a pesquisa de Soares, Di Pierro (2006) enfatiza que a formação acadêmica dos docentes da EJA, muitas vezes, ocorre simultaneamente ao exercício docente nesse campo. Esse educador, ainda que sem formação adequada, constitui-se na prática e, provocado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não é considerada “inicial” (DI PIERRO, 2006). O pesquisador também ressalta o desprestígio da modalidade no ambiente acadêmico, e por conta disso a sua legitimação e a validação da produção de conhecimento nesse campo, à luz dos critérios e cânones acadêmicos, constitui um território de disputa de hegemonia no interior das instituições universitárias e de fomento à pesquisa (DI PIERRO, 2006).

Ao tratar do Ensino de Química, pesquisadores como Schnetzler (2002), Maldaner (2003) e Marques (2010) identificam um tipo de abordagem voltada ao empiricismo, a matematização e memorização dos fenômenos. Segundo eles, essa abordagem no Ensino de Química encontra-se atrelada, geralmente, à formação acadêmica inicial, uma vez que as instituições formadoras estruturam seus currículos vinculados a modelos e concepções que apresentam essas características.

De acordo com Maldaner (2003), se assume uma posição aristotélica-empirista, de forma velada, sugestionados pelo entorno escolar e acadêmico, onde, na maioria das vezes, as reflexões epistemológicas são descartadas na

formação de nossos professores. E estes, ao iniciarem suas atividades docentes, tendem a reproduzir essa concepção de ensino (MALDANER, 1999).

A mesma observação vale para a EJA, ainda que esta modalidade possua suas especificidades pedagógicas e direcionamentos legais e, portanto, deveria adotar suas próprias metodologias para este público. No entanto, a formação inicial dos futuros docentes em Química não leva em consideração as diferentes especificidades dos diferentes contextos de atuação deste profissional. Muitas vezes, os cursos de Licenciatura não abordam em nenhum momento da formação a modalidade da EJA ou da educação especial, ou se abordam também a colocam à margem como uma disciplina eletiva (não obrigatória).

Diante do exposto acima, podemos perceber a extinta formação inicial e/ou continuada do docente atuante na EJA. A pouca oferta de especialização disponível para o docente reflete o tratamento subalterno que a EJA recebe ao longo da história da educação brasileira e nos leva a refletir sobre o tipo de profissional está trabalhando nesta modalidade de ensino e qual o perfil docente mais apropriado para atuar neste segmento com características tão peculiares.

A frágil formação inicial e/ou continuada para os docentes atuantes da EJA nos permite levantar outros questionamentos, entre eles: será que o professor é esclarecido quanto aos entraves sofridos na legitimação deste segmento? Quanto às especificidades da EJA? Quanto ao tipo de público atendido por esta modalidade? Ou o docente possui apenas o discurso raso, sem conhecimento de causa, de senso comum, que a modalidade EJA é um processo aligeirado, compensatório, com a nomenclatura antiga conhecida como supletivo?

Segundo Moura (2010), a ausência de uma formação adequada para EJA acaba por contribuir na perpetuação do local marginal ocupado pela modalidade no sistema educacional, uma vez que sem formação especializada torna-se mais difícil para os professores construir respostas e estratégias para os diferentes dilemas vivenciados na prática educativa (MOURA, 2010).

Outros pesquisadores defendem a formação diferenciada para os docentes que atuam na EJA. Ribeiro (1999) defende que ser um professor da EJA requer características específicas:

A disposição para o diálogo é base para procedimentos que são essenciais nessa modalidade educativa: a definição de objetivos compartilhados, a negociação em torno de conteúdos e métodos de

ensino e o ganho de autonomia dos educandos no controle de seus processos de aprendizagem. Também sobre essas bases os educadores podem desenvolver atitudes que contribuam para superar o enfoque assistencialista, abordando com seus alunos a noção de educação como direito de todos e incentivando-os a assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e pelo desenvolvimento social. (RIBEIRO, 1999, p.193).

Referente às questões que envolvem o processo de aprendizagem, de acordo com Malta (2005), é importante que o docente atuante na EJA considere a história dos sujeitos sócio históricos que mediados pelos saberes aprendidos na vida os ressignificam na prática pedagógica, margeando a trajetória que lhe foi permitida trilhar ao longo de sua vida. E assim, quando esses sujeitos superarem os obstáculos do retorno à escola, cheio de paradigmas, de surpresas e preconceitos, os mesmos conseguem colher os frutos de que tanto almejam.

Endossando a percepção de Malta, Lopes (2005) enfatiza a importância do perfil do docente da EJA no êxito da aprendizagem do aluno, uma vez que se observa a figura do professor como um modelo a ser seguido. É de grande valia que o docente deste segmento compreenda melhor o aluno e sua realidade de vida. Nesse sentido, é possível desconstruir alguns estigmas como o preconceito, vergonha, discriminação, críticas, trazidos pela sociedade que o aluno encontra-se inserido que de nada auxilia em seu aprendizado.

Observamos que a maioria dos docentes da EJA não possui clareza quanto ao seu papel frente a este segmento, por motivos já citados anteriormente, como a precária formação inicial e/ou continuada e visão equivocada de curso supletivo, o que impacta diretamente em sua atuação em sala de aula, reproduzindo suas práticas desenvolvidas em outros segmentos de ensino.

Os professores da EJA se deparam com diferentes cenários tais como a flutuação da frequência dos alunos, atrasos frequentes dos alunos trabalhadores, faixa etária diversificada e grau de dificuldade diferenciada. Situações que precisam ser ponderadas ao se pensar estratégias de seleção de conteúdos e na forma como os mesmos são ensinados na sala de aula.

Considerando todos os apontamentos realizados até aqui, como pensar um currículo de química sem que o docente tenha a real consciência de seu papel na modalidade que irá trabalhar e o público abrangido por ela? É fundamental que o professor da EJA entenda seu lugar nesse processo de modo

a (re)pensar sua prática pedagógica em busca da (re)construção de um currículo que reflita e atenda os sujeitos da EJA.

CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA E ANÁLISE FINAL

O percurso traçado até aqui nos mostra como a Educação de Jovens e Adultos ainda vive um processo de luta constante para sua garantia. As bases das políticas educacionais para EJA estão divididas em equidade, diversidade e inclusão social; superação das desigualdades sociais e respeito às diferenças (etária, gênero, étnico-raciais) da população de jovens e adultos.

De acordo com estas bases, existe um olhar atencioso para a EJA cujo objetivo é procurar valorizar a pluralidade desse público e contribuir para sua inclusão na sociedade. Entretanto, ao mesmo tempo em que identificamos essa preocupação das políticas educacionais, observamos contradições nas propostas curriculares oficiais. Como defender as diversidades dos jovens e adultos a partir de parâmetros previamente estabelecidos? Pode um currículo único, nacional, levar em consideração as especificidades daquela região, população, cultura? É necessário um currículo previamente determinado para a EJA? O currículo da EJA seria um currículo do ensino regular mais simplificado? A autonomia docente quanto aos conteúdos abordados para esse segmento é a melhor opção?

A partir destes questionamentos, para além da análise dos documentos oficiais que influenciam e delimitam a EJA, houve a necessidade de ouvir os docentes que atuam na EJA sobre o currículo desse segmento de ensino.

Muitos são os métodos e técnicas de pesquisa que podem ser utilizados no desenvolvimento de uma pesquisa científica. Os métodos de pesquisa podem variar dentro das perspectivas qualitativas ou quantitativas, ou até mesmo atuarem de forma entrelaçadas, além de poderem ser aplicadas de forma comparativa, por exemplo.

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação adota como metodologia a perspectiva qualitativa, compreendidas em três etapas: (i) análise documental, (ii) levantamento de dados sobre o contexto da pesquisa e, (iii) levantamento de dados sobre os docentes de Química da EJA.

Primeiramente, iniciamos a análise documental com relação aos documentos que embasam a organização curricular para a modalidade EJA no município de São João de Meriti – RJ. É importante sinalizar que apesar de termos um novo documento curricular norteador desde 2022, não nos

debruçamos sobre sua análise. Optamos por focalizar o Manual de Orientações, principal documento norteador da rede pública estadual para o Programa NEJA Ensino Médio até o ano de 2021, especialmente por este ser o documento que os docentes mais conhecem.

Em seguida, realizamos o levantamento de dados sobre as escolas que oferecem a NEJA no município de São João de Meriti, através de informações do Censo Escolar 2 disponibilizadas pela plataforma Cultiveduca, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e pelo site oficial da SEEDUC - RJ. Os elementos colhidos cobrem apenas a cidade de São João de Meriti. A facilidade de coleta dos dados e a credibilidade da instituição elaboradora foram pontos determinantes para a escolha da referida plataforma. Em relação à utilização do Portal da Secretaria, entendemos que as informações dispostas no site oficial devem ser analisadas na medida em que a Secretaria responde pelas informações educacionais do Estado do Rio de Janeiro.

Ao mesmo tempo, realizamos um levantamento de dados junto aos docentes de química da EJA, a partir de um questionário semi-estruturado, com o objetivo de analisar a percepção dos docentes licenciados em Química que atuam no Ensino Médio modalidade Jovens e Adultos (EJA) acerca das orientações curriculares para a disciplina e do trabalho desenvolvido no município de São João de Meriti - RJ. Também se utilizou os dados da plataforma Cultiveduca e do Censo Escolar para levantar informações sobre a formação dos docentes de química que atuam na NEJA deste município.

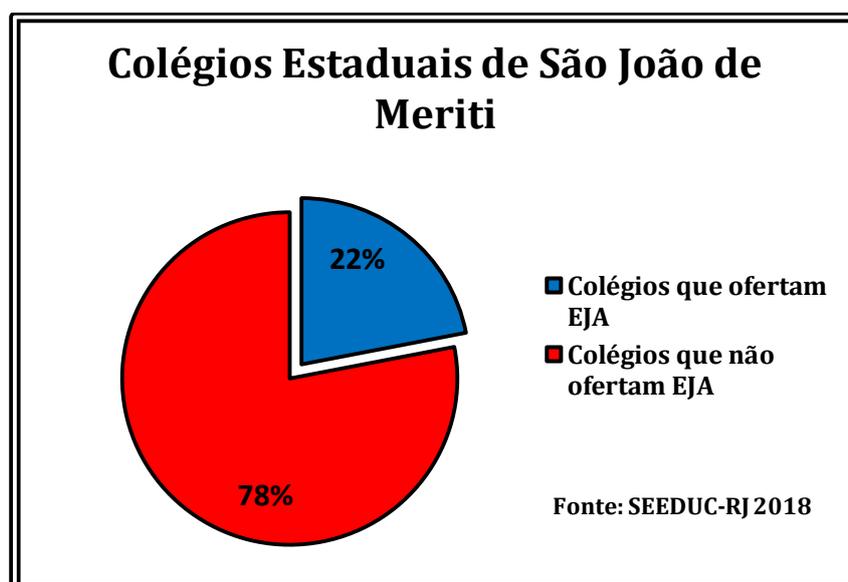
A apresentação do documento Manual de Orientações do Programa NEJA Ensino Médio e sua breve análise se encontram no capítulo 3, seção 3.3. Passamos a análise dos demais levantamentos realizados.

5.1 LEVANTAMENTO DE DADOS: CONTEXTO DA PESQUISA

Com os contratempos frente à Pandemia da COVID-19, o desencadear do trabalho ficou mais lento, havendo assim a necessidade de atualizar os dados trazidos no ano de 2018 em comparativo com o ano de 2022 para verificar se ocorreram mudanças consideráveis em relação ao foco de discussão da pesquisa.

De acordo com o site oficial da SEEDUC, o município de São João de Meriti possuía 41 escolas estaduais no ano de 2018, das quais 9 escolas ofertavam o ensino médio regular modalidade EJA. O gráfico 02 apresenta essa informação em números percentuais.

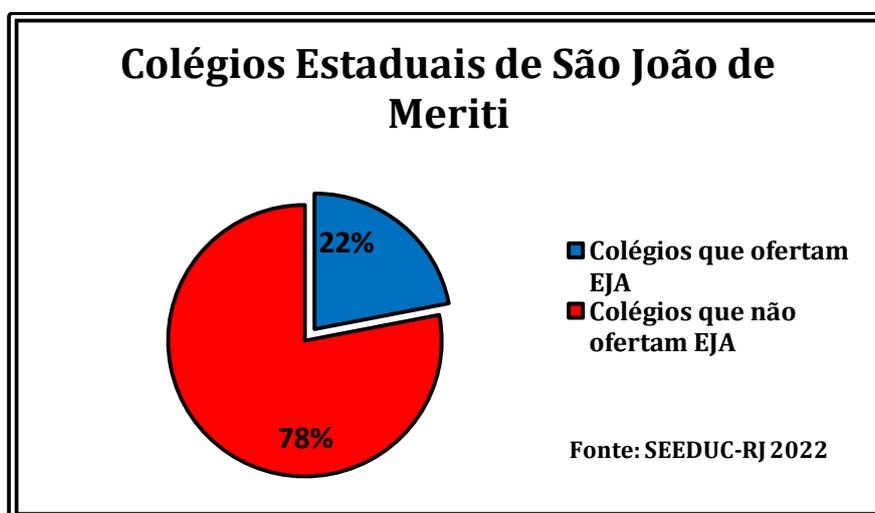
Gráfico 2-Colégios Estaduais de São João de Meriti em 2018



Fonte: SEEDUC-RJ 2018

Em 2022, o quantitativo de escolas que ofertam a modalidade EJA permanece o mesmo, 9 escolas no município de São João de Meriti, conforme o gráfico 03 apresenta abaixo:

Gráfico 3-Colégios Estaduais de São João de Meriti em 2022

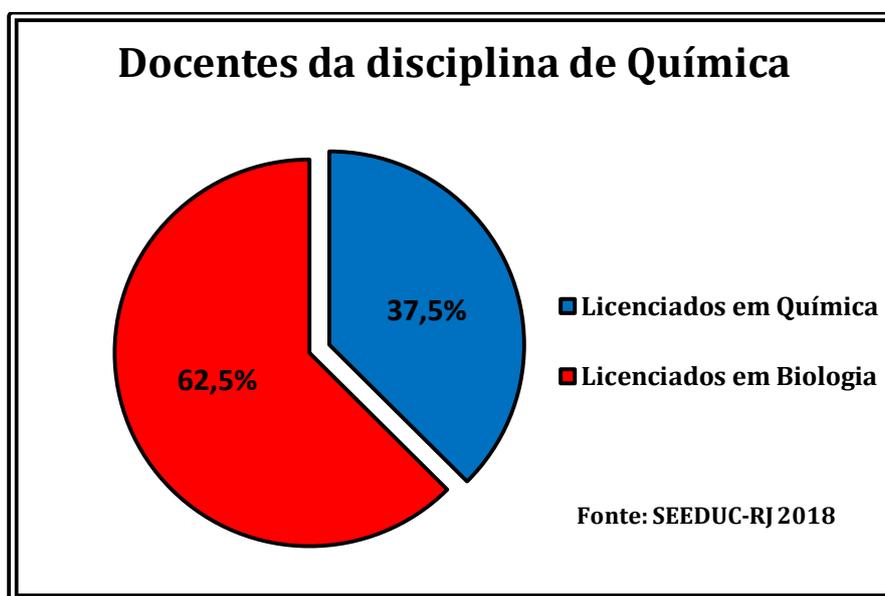


Fonte: SEEDUC-RJ 2022

O baixo percentual de escolas que ofertam a EJA, tanto em 2018 como em 2022, demonstra e confirma o descaso do governo em elaborar políticas públicas para os jovens e adultos que não tiveram o acesso à educação na idade própria, conforme garante a Lei nº. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

No ano de 2018, os 9 colégios possuem um quantitativo de 67 turmas de EJA distribuídas em quatro módulos. Dessas turmas, identificamos 16 turmas de módulo II e 14 turmas de módulo IV, módulos de interesse da pesquisa por oferecer a disciplina de química. As 30 turmas dos módulos II e IV contam com um total de 16 docentes que ministram a disciplina de química, e desse quantitativo apenas 06 docentes possuem a formação específica em Licenciatura em Química. Sendo assim, mais da metade dos professores que lecionam Química não possuem formação adequada. O gráfico 04 retrata essa informação também em números percentuais.

Gráfico 4- Docentes da disciplina de Química na EJA em 2018

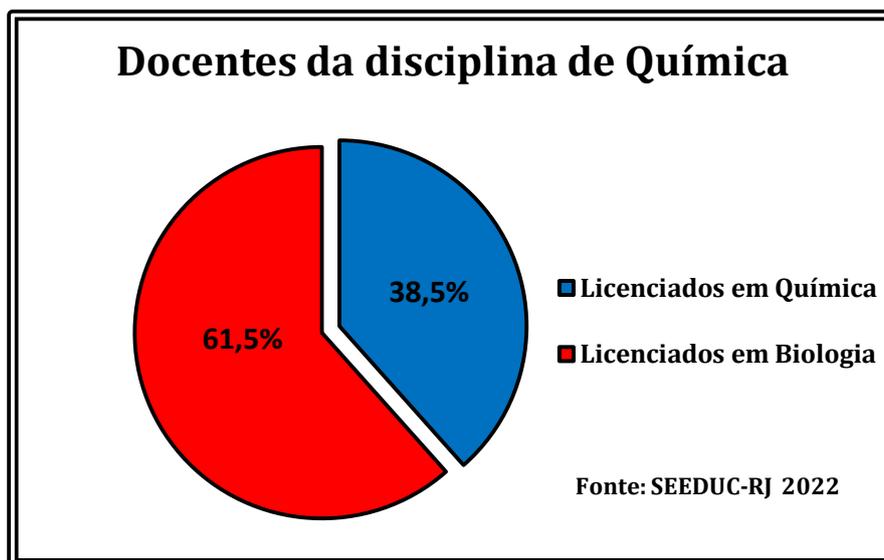


Fonte: SEEDUC-RJ 2018

Em 2022, os 9 colégios passam a ter 53 turmas de EJA, sendo 13 turmas de módulo II e 11 turmas de módulo IV. Apesar de termos o mesmo número de escolas ofertando a modalidade EJA no município, o número de turmas presentes na modalidade caiu de 30 para 24 turmas de módulos II e IV. Também houve uma pequena redução no número de docentes que ministram a disciplina

química de 2018 para 2022. Nestas turmas, 13 docentes ministram a disciplina de química, sendo apenas 05 com licenciatura em química. No ano de 2022, continuamos a apresentar mais da metade dos professores que lecionam Química sem a formação adequada, conforme gráfico 05.

Gráfico 5- Docentes da disciplina de Química da EJA em 2022



Fonte: SEEDUC-RJ 2022

A existência de professores com formação em biologia ministrando aulas de química é, por experiência própria, bastante comum na rede estadual. Isso pode ser atribuído, em parte ao fechamento de turmas do ensino fundamental, uma vez que a SEEDUC vem paulatinamente entregando o ensino fundamental para as redes municipais, sob a alegação de que tal etapa não é de sua responsabilidade.

Este procedimento governamental vem gerando um excedente de docentes de biologia em seu quadro docente. Uma das alternativas encontradas pela SEEDUC tem sido alocar esses profissionais ministrando aulas de química. O mesmo método de alocação ocorre na EJA, onde a formação acadêmica adequada ainda deveria ser mais exigente por se trabalhar com um público heterogêneo em conhecimento, idade, experiência de vida, entre outros. Outra demonstração do descaso do governo com as especificidades desta modalidade.

Abaixo uma tabela ilustrativa com o comparativo de dados pertinentes aos anos de 2018 e 2022 analisados anteriormente.

Tabela 5- Comparativo dos dados SEEDUC-RJ referentes a EJA

DADOS DA SEEDUC-RJ	2018	2022
Colégios que ofertam EJA	09	09
Nº de turmas de EJA	30	24
Nº de turmas de EJA módulo II	16	13
Nº de turmas de EJA módulo IV	14	11
Nº de docentes que ministram a disciplina de Química	16	13
Nº de docentes licenciados em Química	06	05

Fonte: SEEDUC-RJ

O levantamento realizado mostra as incongruências do que é considerado como preparação adequada para a atuação do professor de química na EJA, já que a maioria dos profissionais que atua nesta modalidade de ensino não possui domínio do conhecimento químico e dos aspectos pedagógicos relacionados a este campo do saber. É importante garantir profissionais que possuam uma formação específica em sua área de atuação, relacionando os aspectos do ensino de química, dentre eles o “conhecimento do conteúdo a ser ensinado, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico sobre a disciplina química, conhecimentos sobre a construção do conhecimento científico, especificidades sobre o ensino e a aprendizagem da ciência Química, dentre outros” (SILVA; OLIVEIRA, 2009, p. 43).

5.2 LEVANTAMENTO DE DADOS: DOCENTES DE QUÍMICA DA EJA

O município de São João de Meriti, de acordo com o levantamento de dados em 2018, apresentava um universo de 6 professores com formação específica em Licenciatura em Química. Esse recorte foi de extrema importância para o segundo momento do levantamento de dados, referente à realização do questionário semiestruturado junto aos docentes de Química que atuam na EJA, com a finalidade de compreender as percepções destes professores acerca das orientações curriculares para planejar e ministrar suas aulas.

O questionário foi elaborado por perguntas mais objetivas de modo que o docente pudesse responder de imediato e outras não tão objetivas, mas que

contemplassem diferentes questões, como tempo de docência com a modalidade EJA; relevância das especificidades do público da EJA para a organização e planejamento curricular docente; conhecimento e/ou utilização do material fornecido pela SEEDUC em parceria com a Fundação CECIERJ; orientação curricular utilizada para planejar as aulas.

O questionário foi aplicado fisicamente no ano de 2019. O procedimento adotado se baseou, primeiramente, no contato e agendamento com os docentes sobre o dia de aplicação do questionário. Em seguida, a ida ao encontro dos docentes em suas respectivas escolas e o preenchimento dos questionários durante o intervalo de suas aulas. As respostas foram analisadas posteriormente a partir das categorias EJA e políticas curriculares.

Abaixo descrevemos as sete perguntas abordadas no questionário semiestruturado aplicado aos docentes de Química:

- 1) Há quanto tempo você leciona no Ensino Médio Regular?
- 2) Há quanto tempo você leciona no Ensino Médio NEJA?
- 3) Você considera e/ou reconhece as especificidades do público da EJA no planejamento de suas aulas? Em caso afirmativo, o que você julga mais relevante para elaboração de suas aulas?
- 4) Em algum momento de sua prática pedagógica você já identificou que as aulas ministradas para o público da NEJA são sínteses das aulas ministradas no ensino regular?
- 5) Em 2013, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro fez um grande investimento no segmento da NEJA produzindo, por meio da Fundação Cecierj, materiais específicos para professores e alunos e disponibilizando cursos de formação continuada para os docentes. Na época você fez uso desse material como orientação curricular em suas aulas?
- 6) Em 2016 a parceria do Estado com o Cecierj foi extinta. Atualmente, você ainda faz uso desse material como orientação curricular?
- 7) Qual a orientação curricular que você utiliza para o planejamento e elaboração de suas aulas na NEJA?

O levantamento de dados inicial tornou possível localizar os docentes, suas escolas de atuação e respectivos horários. Com isso, organizamos uma

agenda para encontrá-los e conseguimos aplicar o questionário para os seis docentes de química.

5.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Após a aplicação dos questionários, o quarto momento da pesquisa ocorreu com a leitura dos questionários e seleção de algumas respostas que irão nos auxiliar em uma reflexão. Optamos em não identificar nominalmente os docentes ao trazer os trechos selecionados para nosso diálogo e reflexão, sendo referenciados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Os dois primeiros questionamentos referem-se ao tempo que lecionam na EJA e no Ensino Regular. Percebemos, através das respostas, que os docentes apresentam mais tempo no Ensino Médio do que na EJA, até porque a EJA é um segmento mais recente na rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

“Dou aula há 8 anos no Ensino Regular e 2 anos na NEJA” - P1
“Leciono no Regular desde 2005 e na NEJA desde 2010” - P2

A terceira pergunta trata do reconhecimento das especificidades da EJA durante o planejamento docente didático. De acordo com as respostas dos docentes, podemos considerar que os mesmos além de identificarem as particularidades desta modalidade também prezam por uma aula que seja trabalhada com as experiências trazidas pelos alunos. Assim, a maioria reconhece as especificidades deste segmento e julga importante aproximar a química ao cotidiano do aluno.

“Reconheço as especificidades da NEJA e considero que este público necessita de um resgate de conhecimentos prévios e uma maior proximidade com o cotidiano” - P4
“Relacionar o conteúdo ministrado em sala com o cotidiano do aluno” - P1

O quarto questionamento procurou captar dos docentes da EJA se em algum momento de sua prática pedagógica utilizam suas aulas do ensino regular, sucintamente, na EJA. Unanimemente, os docentes da EJA relataram que suas aulas são ou já foram sínteses das aulas ministradas no Ensino Regular.

“Minha aula é um resumo da aula do Regular” - P2
“Procuro pegar o conteúdo do regular e adequar às aulas da NEJA” - P5

A resposta do professor P2 revela ainda a contradição de falas no que diz respeito ao reconhecimento das especificidades dos indivíduos da EJA, ao apontar que sua aula é um resumo da aula do ensino regular. Cabe ressaltar que o reconhecimento das especificidades da EJA não passa por resumir, mas por construir caminhos e ações próprios para esta modalidade.

O quinto questionamento tinha como objetivo saber se os professores de química têm conhecimento da parceria SEEDUC e Cecierj, do material disponibilizado e se fazem uso deste. Pelas respostas, nem todos os docentes que trabalham na EJA sabem ou foram apresentados ao material, quer seja pela rotatividade de docentes nessa modalidade de ensino, quer seja pela falta ou má distribuição do material, ou ainda pelo término da parceria.

“Conheço o material, utilizo algumas vezes, mas acho que não condiz com a realidade do aluno” - P2

“Por estar na NEJA a pouco tempo não analisei o material, mas utilizo os tópicos para me organizar nas aulas” - P3

A penúltima pergunta tratava da utilização ou não do material disponibilizado pela Fundação CECIERJ na elaboração das aulas de química, mesmo findada a parceria desta com a SEEDUC. Apenas dois professores informaram que faziam uso do material e os demais docentes sinalizaram que sintetizavam suas aulas aplicadas no ensino regular.

“Acabo usando esse material para me guiar no planejamento das aulas”- P4

“Minha aula é um resumo da aula do Regular”- P2

“Procuro pegar o conteúdo do regular e adequar às aulas da NEJA”- P5

O último questionamento almejava saber qual orientação curricular os docentes da EJA se orientavam em sua prática pedagógica. A intencionalidade da pergunta vai de encontro com o campo dessa pesquisa que problematiza um currículo específico ou não para o público de jovens e adultos além de observar se os docentes da EJA percebem o lugar marginalizado desta modalidade frente às políticas curriculares. A maioria dos professores utiliza a proposta curricular do Currículo Mínimo do Ensino Regular (SEEDUC) com adequações que julgam importantes para o público da EJA. Dois professores sinalizam a falta de currículo como descaso da modalidade.

“Em geral, consulto o currículo mínimo da SEEDUC e faço alguns recortes para NEJA”- P5

“Parece que não ligam para a realidade da NEJA. Precisamos dar nosso jeito para trabalhar em sala de aula, ainda mais com a rotatividade de alunos”- P6

As respostas configuram também uma ausência no reconhecimento de serem eles também produtores de políticas curriculares, seja pela interpretação e recontextualização das propostas oficiais, seja pela atuação política na defesa de propostas próprias para ensinar química para a modalidade EJA.

Tanto o levantamento de dados quanto a análise dos questionários nos permitiu atentar, primeiramente, para a pouca preocupação da SEEDUC em garantir professores licenciados em química atuando na disciplina Química, reforçando o pouco interesse do governo em garantir aulas com um profissional de formação adequada para tal função. Também verificamos a importância de se construir políticas curriculares que garantam as diversidades dos estudantes da EJA e a sua inclusão educacional e social. E ainda a possibilidade de analisar as percepções dos docentes de Química no que se refere à organização curricular para a disciplina na EJA de forma a refletir sobre o ensino de Química nesta modalidade.

Notamos a fragilidade da identidade docente dos profissionais da EJA sob dois aspectos: a falta de uma formação específica e/ou continuada de modo que o docente possa desenvolver um trabalho com o público de jovens e adultos, e o pouco conhecimento da trajetória histórica de luta para a permanência da EJA.

É de suma importância que o docente atuante na modalidade EJA entenda, minimamente, o processo histórico de consolidação desta modalidade, os enfrentamentos já vividos, as políticas educacionais propostas, o currículo pensado para este público. A partir desse conhecimento e interação, o docente passa a se sentir pertencente a este grupo de profissionais que atuam na EJA fortalecendo a sua prática docente. Sendo assim, o docente encontra-se mais preparado a discutir políticas curriculares pensadas para este público ou até mesmo problematizar as propostas curriculares impostas por um governo que, muitas vezes, elabora políticas educacionais muito reducionistas para jovens e adultos.

CAPÍTULO 6 - PRODUTO EDUCACIONAL

A pesquisa realizada nesse trabalho encontra-se inserida no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química do Instituto de Química da UFRJ. O mestrado profissional é definido como um curso de pós-graduação *stricto sensu* direcionado ao campo profissional, com o propósito de expandir a interface entre o setor acadêmico e não acadêmico. Este mestrado tem a finalidade de “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho” (BRASIL, 2009, p. 21).

Podemos considerar como um dos principais focos do mestrado profissional é a propagação do conhecimento científico adquirido na universidade para as instituições públicas de ensino, de saúde, comunidades, empresas, entre outras. De acordo com Bisognin (2013), referindo-se aos cursos de mestrados profissionais relacionados à docência, a metodologia adotada possibilita a articulação entre o ensino e a pesquisa no mundo escolar.

Outro ponto importante a se destacar como distinção entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional é o foco de atuação, onde Renato Janine Ribeiro (2005) destaca que a principal diferença entre eles encontra-se no produto, ou seja, no resultado desejado.

No mestrado acadêmico, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No mestrado profissional, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. (2005, p.15, grifo nosso).

Por se tratar de um mestrado profissional, a proposta de produto educacional deve trazer contribuições para a prática pedagógica dos docentes, alunos de graduação, pós-graduação, equipe pedagógica, entre outros. Sendo assim, o trabalho final do curso deve ser vinculado a problemas reais da área de atuação do cursista, e devido a essa natureza o produto final pode adquirir diversos formatos (BISOGNIN, 2013). Diante do exposto, torna-se relevante o

desenvolvimento de um capítulo exclusivamente para apresentação do produto educacional.

6.1. INTEMPÉRIES DA DISSERTAÇÃO - REDESENHANDO O PRODUTO EDUCACIONAL

O percurso da pesquisa percorrido em um primeiro momento possibilitou-nos mapear alguns problemas que dificultam uma discussão mais contundente entre os docentes e sua melhor atuação em sala de aula na EJA.

A partir das atividades desenvolvidas e dos problemas enfrentados, os desejos sobre como contribuir com os docentes de Química para uma melhor apropriação da trajetória da EJA, e assim uma discussão enriquecedora sobre o tipo de abordagem do currículo pensado para este público tão esquecido, foram mudando ao longo do percurso da pesquisa.

Diante dos problemas pessoais ocorridos ao longo da trajetória do curso de mestrado e as implicações frente à pandemia da COVID-19, necessitamos apontar outras possibilidades para o produto da dissertação. A incerteza da data de retorno às atividades presenciais, os desdobramentos dessa volta, a triplicação do trabalho docente, e a saúde emocional foram questões que nos levaram a outros rumos.

Posto isso, pensamos em uma readequação do produto a partir das contribuições da banca durante o exame de qualificação, e de algumas observações-experiências vividas ao longo desses sete anos, frente às turmas de EJA e no decorrer do desenvolvimento deste trabalho.

Entendemos que uma proposta curricular pensada, discutida e elaborada coletivamente é muito mais enriquecedora, uma vez que a troca de experiências e diferentes olhares dos sujeitos pertencentes ao processo apontam para ações pedagógicas mais contundentes e produtivas. E que, em função do momento delicado pelo qual passamos, não poderíamos conduzir atividades que produzissem algum tipo de risco ou tensão extra ao trabalho docente desenvolvido.

Por isso, o redesenhar do produto educacional focou na ação da pesquisadora somente, não dependendo de encontros com os demais professores do município como se havia pensado inicialmente. Um produto

educacional que pode auxiliar os docentes de química da EJA pertencentes ao Estado do Rio de Janeiro a refletir inicialmente sobre as políticas curriculares e, posteriormente, se constituir como um polo de ação política voltada para este segmento de ensino.

Como produto educacional elaboramos a página eletrônica ***Educação de Jovens e Adultos - Docentes de Química em movimento***, criada para congrega os interesses pedagógicos dos docentes de química da EJA e ainda auxiliar na formação política destes docentes no que se refere à interpretação, recontextualização e formulação de políticas curriculares próprias para os indivíduos da EJA. Uma página que reúna e fortaleça algumas das discussões e ações docentes sobre o fazer pedagógico e político para a EJA. Uma página que potencialize as reflexões críticas para formar docentes-agentes nos diversos contextos de produção de políticas curriculares.

A página eletrônica possibilita acesso rápido aos principais materiais de interesse dos docentes dessa modalidade, tais como: a legislação vigente, as publicações em Diário Oficial, oferta de matrículas na Rede Pública Estadual para EJA, matrizes curriculares, Manual de Orientações do Programa NEJA (2013-2021), divulgação dos encontros dos Fóruns EJA, canais de discussão sobre esse segmento, sugestão de livros, artigos que abordem a temática da formação assim como indicação de instituições que ofereçam formação inicial e/ou continuada para esses profissionais, dentre outros.

A produção desta página eletrônica dialoga com as falas de alguns docentes respondentes aos questionários aplicados, na medida em que alegam não possuírem conhecimento do Manual de Orientações da EJA, da matriz curricular em voga, das especificidades dos sujeitos da EJA. E para, além disso, a oportunidade de um espaço, ainda que mínimo, de formação docente, consulta, exposição de trabalhos e troca de informações acerca da educação de jovens e adultos.

A elaboração desta página materializa, de certa forma, a nossa proposta de promover uma formação política e pedagógica com os docentes de química de São João de Meriti que atuam na EJA, e que pode se expandir para os demais docentes da Rede Pública Estadual por ser um ambiente virtual.

6.2. CARACTERÍSTICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional, conforme mencionado, refere-se à criação e desenvolvimento de um ambiente virtual público, utilizando a plataforma Wix, intitulado ***Educação de Jovens e Adultos - Docentes de Química em movimento***, que pode ser acessado pelo endereço eletrônico **www.ejaquimicaemmovimento.com.br**.

Um folder explicativo foi elaborado para divulgação do endereço da página e conhecimento geral do ambiente virtual assim como para ciência de sua finalidade. As figuras a seguir mostram a ilustração do folder.

Figura 4- Frente do folder de divulgação do produto educacional



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Figura 5-Verso do folder de divulgação do produto educacional

APRESENTAÇÃO	ABORDAGEM	FINALIDADES
<p>Uma ferramenta educacional direcionada aos interesses pedagógicos dos docentes de química que lecionam na modalidade EJA com o objetivo de refletir e enriquecer sua prática docente a partir de conteúdos e materiais disponibilizados no espaço virtual.</p>	<p>A construção do ambiente virtual se baseia três pilares:</p>  <p>Diagrama de três pilares representados por círculos laranja: 'Panorama EJA - RJ' (topo), 'Documentos Oficiais' (esquerda) e 'Formação política e pedagógica' (inferior direita).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Levar a apropriação e a contribuição da formação política e pedagógica do docente de química da EJA. • Permitir a reflexão e, se necessário, a readequação de suas práticas nessa modalidade tão plural que a faz rica e ao mesmo tempo tão peculiar.
		<p>ACESSO</p> <p>Endereço eletrônico: www.ejaquimicaemmovimento.com.br</p>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

O ambiente virtual encontra-se organizado em seis seções: *Início*, *EJA-RJ*, *Formação*, *Documentos*, *Informe-se* e *Contato* (Figura 6). No interior de cada seção, encontramos as subseções direcionadas para as especificidades que cada seção se dispõe a fazer (Figura 7).

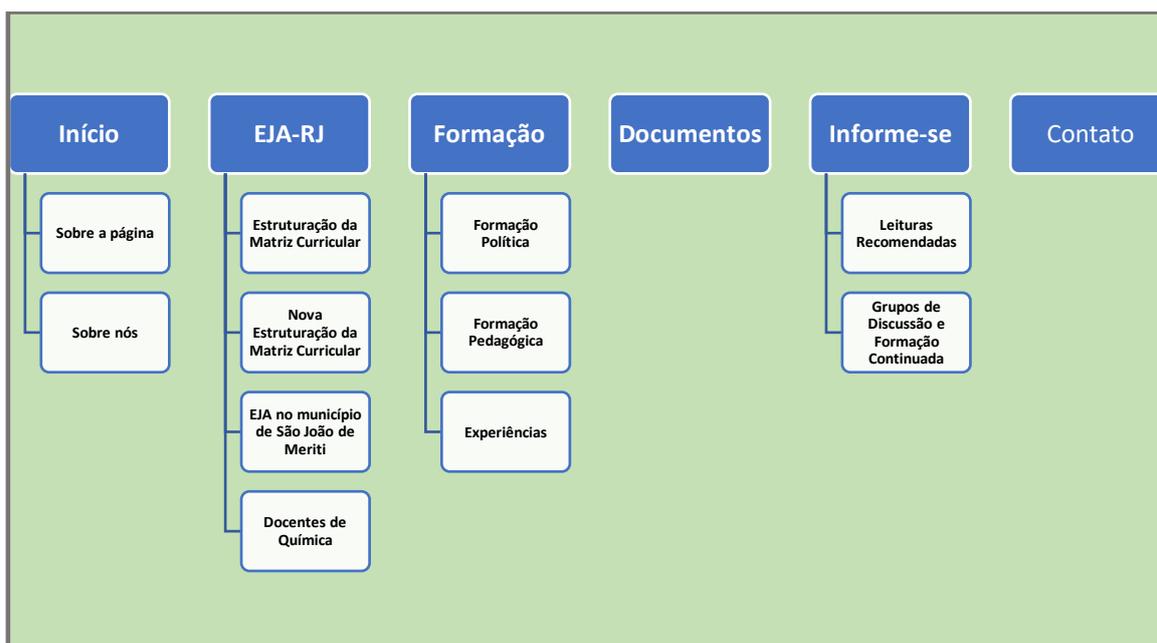
A finalidade dessas divisões visa garantir, na medida do possível, a organização do maior número de informações possíveis para os docentes de modo a contribuir com a formação política e pedagógica dos mesmos. Descrevemos cada seção e subseção no caderno elaborado para o Produto Educacional.

Figura 6- Layout de divulgação da página virtual.



Fonte: Página virtual elaborada pela pesquisadora.

Figura 7- Esquema geral de organização da página virtual.



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Desejamos que a página eletrônica ***Educação de Jovens e Adultos - Docentes de Química em Movimento*** seja um ponto de partida versátil, característico dos ambientes da internet, contribuindo com histórico, informação e diálogos. Cientes das limitações no uso de um ambiente virtual, defendemos que este serve como um modelo-repositório, um local que atenda aos interesses de pesquisa e formação para o docente de química na educação de jovens e adultos.

Consideramos que o ambiente virtual produzido é um ponto de partida para promover a reflexão da ação pedagógica do docente, em especial do docente de química da EJA, a partir da reunião e atualização periódica de conteúdos, dados e informações selecionadas sobre a temática proporcionando um enriquecimento da formação política e pedagógica. E como desdobramento dessa ação, seja possível estabelecer debates e discussões nos espaços da escola, levando em conta o contexto do trabalho nessa localidade, a necessidade de enfrentar as particularidades fazendo um contraponto com as políticas curriculares vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos, desde as primeiras décadas do século XX, revela que o processo de garantia e legitimação deste segmento como modalidade de ensino ainda é um campo de “luta” frequente por parte dos educadores e pesquisadores. Como personalidade em destaque nesse processo, temos a figura do educador Paulo Freire que, por meio de seus métodos pedagógicos, propagou um ensino diferenciado, direcionado aos sujeitos adultos desprovidos dos saberes escolares, mas ricos em experiências marcadas por suas histórias.

Apenas com a Constituição Federal Brasileira (1988) e a LDB (1996), a EJA começa a se consolidar e tornar uma modalidade de ensino garantida. A partir destes marcos, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio modalidade EJA cuja finalidade é orientar a União a respeito da função da modalidade, seus princípios, seus objetivos e os tipos de conteúdos que deveriam constituir o currículo escolar deste segmento. As DCN-EJA também possibilitam aos estados uma autonomia controlada para sistematizar seus programas, desde que respeitem as prescrições oficiais descritas no documento.

Com esta autonomia, o estado do Rio de Janeiro, por meio do Conselho Nacional de Educação (2003) se organizou para implementação da EJA. Em 2006, o estado apresentou a Reorientação Curricular para a EJA. A proposta contemplou todas as disciplinas, mas não elencou os conteúdos, os objetivos e as metodologias. Existia assim uma autonomia maior para que cada docente pudesse realizar o planejamento, considerando seu conhecimento, sua estratégia pedagógica e as orientações dos documentos oficiais. Constatamos que esta proposta possibilitou aos docentes da EJA uma ação mais efetiva junto à política curricular desenvolvida, uma vez que participavam da interpretação e recontextualização da proposta curricular para sua ação nas escolas. Sendo assim, os docentes participavam da produção de significados para esta política curricular da EJA.

No ano de 2012, a SEEDUC-RJ, apresentou o Currículo Mínimo da EJA para a rede pública estadual, também baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais. A elaboração do Currículo Mínimo não foi considerada um processo

democrático, onde se discute, reflete e cria ações para pensar e conceber um currículo de acordo com as especificidades e características do ambiente escolar e dos sujeitos da escola. O Currículo Mínimo reforçou o conceito de currículo que leva em consideração os interesses de uma parte em detrimento de outra perpetuando determinadas situações de desigualdades, carregando um misto de perspectivas e ideologias.

Em 2013, um novo programa educacional é desenvolvido em uma parceria SEEDUC-RJ e Fundação Cecierj. Entra em cena o Manual de Orientações da EJA com material pedagógico para professor e aluno, com menos possibilidades de construção e mais formas de controle do trabalho docente e pedagógico. Esse programa é fruto de um currículo pensado e elaborado de acordo com interesses políticos, cuja seleção dos conteúdos tem a ver com o projeto de sociedade e de humanidade que se pretende desenvolver, com a concepção de educação e objetivos que se deseja atingir.

Nestas duas propostas destinadas à EJA, o Currículo Mínimo e o Manual de Orientações, podemos verificar que o grau de ação na interpretação e recontextualização das propostas curriculares pelos docentes da EJA ficou bem mais restrito, uma vez que há maior evidência do controle do trabalho docente pedagógico seja pelos registros enviados às secretarias, seja pela cobrança de seguir o que estava disposto nas orientações dos documentos norteadores. Desta forma, a ação docente como produtora de significações para as políticas curriculares perde sua força neste período, resultando na diminuição do reconhecimento da ação política por estes docentes do EJA.

Em 2015, um novo projeto de governo passa a fazer parte do debate educacional brasileiro, com a instituição de um currículo comum para todo o sistema educativo através da construção da BNCC. Tal cenário traz uma grande preocupação para a EJA, uma vez que nem nas primeiras versões da proposta, quando não houve menções à modalidade, nem na versão final, há a preocupação em atender as especificidades e as condições que esta modalidade de ensino apresenta. Consideramos que a BNCC apresenta um retrocesso para todo o processo de consolidação e legitimação da EJA quando a coloca na mesma discussão que o ensino regular, desconsiderando suas particularidades e características, e reforçando sua marginalização histórica no processo educacional brasileiro.

O avanço da Reforma do Ensino Médio pelo governo do estado do Rio de Janeiro, a partir da BNCC, no ano de 2022, também chegou à EJA. Sendo assim, o estado do Rio de Janeiro vem se debruçando sobre a modalidade EJA desde a promulgação das DCN-EJA, produzindo diversas políticas curriculares neste período. Cabe lembrar que estas ações nem sempre estão preocupadas com os indivíduos da EJA que necessitam dessa modalidade para encerrar seus estudos ou ainda progredir socialmente. Muitas das ações promovidas para esta modalidade respondem pontualmente a índices de desempenho criados que possuem a pretensão de “**medir**” a qualidade no ensino, por exemplo. No entanto, a elaboração destas políticas por parte do estado do Rio de Janeiro, principalmente na última década, têm se configurado de forma aligeirada e com pouca participação da comunidade escolar da EJA.

A análise dos documentos oficiais ecoa quando analisamos o contexto do município de São João de Meriti e as percepções dos docentes de Química atuantes neste município com relação ao currículo de Química desenvolvido na EJA e ao processo de garantia e legitimidade desta modalidade de ensino.

Constatou-se, primeiramente, que existem poucas escolas da rede pública estadual que ofertam a modalidade EJA no município de São João de Meriti. O município caracteriza-se por ser bastante populoso, de baixa renda e possuir um baixo nível de instrução como mostra os dados do IBGE 2010. Uma região com estas configurações deveria oferecer maior oferta de turmas EJA, o que não ocorre. Verificamos inclusive uma diminuição na oferta de turmas desta modalidade em um intervalo de 4 anos, que pode estar prejudicando o ensino EJA em função do inchaço de turmas e das peculiaridades dos sujeitos que cursam esta modalidade. Os dados reforçam que é uma região que necessita de atenção, mas que há pouco interesse de políticas públicas para esses sujeitos carentes de oportunidades.

No que se refere à formação dos docentes que ministram a disciplina de Química na EJA neste município, constatamos que a minoria dos professores possui Licenciatura plena em Química, reforçando o desinteresse quanto à preparação do docente para estar à frente da disciplina e abordar adequadamente seus conhecimentos, bem como o desinteresse às particularidades deste segmento. Defendemos que a formação acadêmica adequada deveria ser exigida por se trabalhar com um público heterogêneo em

conhecimento, idade, experiência de vida, entre outros, e um professor com a formação específica na área pode abordar melhor os conhecimentos químicos necessários para este público. Este cenário ainda resulta em uma dupla perda de identidades no contexto escolar: do docente e da disciplina escolar.

A perda destas identidades também colabora para a perda da identidade da EJA. Verificamos que a maioria dos docentes ouvidos desconhece, ou pouco conhece, a história de garantia e legitimação da EJA, os documentos que garantem a legalidade da modalidade e suas características. Desconhecem os documentos curriculares vigentes e processos de formação para o trabalho com esta modalidade. Argumentamos que o desconhecimento destas questões se constitui como um fator de impacto na abordagem de suas práticas em sala de aula. Defendemos que, uma vez detentor desses conhecimentos e relações, o docente de Química atuante da EJA possibilita o amadurecimento de sua identidade profissional e de sua prática pedagógica. Possibilita ainda o diálogo com as políticas educacionais, sua atuação política na produção de significados no diálogo com as políticas curriculares em seus diferentes contextos.

Com relação às especificidades da EJA e ao tipo de abordagem pedagógica para esse público no município de São João de Meriti, os relatos de alguns docentes pesquisados mostraram a ambiguidade perversa que ocorre no processo escolar para este público. Esses docentes reconheceram as especificidades da EJA, mas ao mesmo tempo sinalizaram que apenas adaptam/reduzem a abordagem e os materiais pedagógicos utilizados por eles no segmento regular do ensino médio. Sendo assim, os docentes não pensam na abordagem e na elaboração dos materiais a partir dos indivíduos da EJA, mas sim a partir de outro contexto. Entendemos que muitos professores possuem uma carga extensa de trabalho e não conseguem realizar o planejamento levando em consideração o contexto da EJA, mas é preciso que lutemos para que os docentes atuantes neste segmento possam ter condições de trabalho adequadas para esta modalidade. E isso passa também pela formação política destes docentes.

A elaboração do produto educacional apresentado nesta dissertação possui a finalidade de contribuir para a formação e atuação política que defendemos ao longo dessa escrita, pois contempla as questões que discutimos por aqui, auxiliando os docentes de química tanto na formação de sua identidade

docente na EJA quanto para sua atuação política e pedagógica frente à modalidade EJA. Ressaltamos que o ambiente virtual ***Educação de Jovens e Adultos - Docentes de Química em Movimento***, promove a formação política e pedagógica dos docentes de Química atuantes do município de São João de Meriti no diálogo com as especificidades da EJA, a partir dos materiais disponibilizados.

Por fim, cientes de que o trabalho proposto de formação não se encerra aqui, indicamos como próxima ação desta pesquisa, ainda no primeiro semestre de 2023, a realização de uma roda de conversa sobre as atuais políticas curriculares para a EJA com os docentes licenciados em Química atuantes no Ensino Médio modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), pertencentes à rede pública estadual do Rio de Janeiro, no município de São João de Meriti.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, R. G. de. A comunidade disciplinar de Ensino de Química na produção de políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010, 207 p.

ABREU, R. G.; LOPES, A. C. Políticas de Currículo para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: o Caso da Disciplina de Química. **Revista Contexto e Educação**. Ano 21, n. 76, p. 175-200, jul/dez. 2006.

ALMEIDA, N. P. G. S.; OLIVEIRA, M. M. Professores leigos no ensino de química: trajetória e novas perspectivas de formação. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2011, Campinas. **Anais do VIII ENPEC**. Campinas: ABRAPEC, 2011. p. 1 - 12.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvixliiii, 2001.

_____. Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002

BISOGNIN, E. Produtos educacionais: análise da produção do Mestrado Profissional em Ensino de Física e de Matemática do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. **Polyphonía**, [s.i.], v. 24, n. 2, p.269-284, jul./dez. 2013.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Avaliação e Planejamento. **Cadernos Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**, v.04, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno4.pdf

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 011 de 10 de maio de 2000**. Homologado pela Resolução n. 01/2000 CNE/CEB, publicado no Diário Oficial da União em 19/7/2000, Seção 1, p. 18, e pelo Despacho do Ministro da Educação em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15.

_____. **Parecer CEB/CNE nº 11, de 2000**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Brasília, DF. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 19 jul. 2000. Seção 1, p.18.

_____. **Resolução CEB/CNE nº 1, de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais. Acesso em: 22 de jan. de 2018.

COSTA, L. S. O. Análise da elaboração conceitual nos processos de ensino aprendizagem em aulas de química para jovens e adultos: por uma formação integrada. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2010.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad MEC/Unesco, 2006, p. 281-290.

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, jul.-set. 2010, p. 939-959.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, Brasília, DF. Diário Oficial [da] República Federativa do FORPROF/UFRGS (Porto Alegre). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Cultiveduca**. 2017. Disponível em: <<http://cultiveduca.ufrgs.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação política pública Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.p. 21-38.

HADDAD, Sérgio. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos**. Brasília: INEP, 2000.

HADDAD, Sérgio; DIPIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HERINGER, Rosana. Falando de igualdade racial e políticas de ação afirmativa na sala de aula: experiência e reflexões. In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu (Org.). **Educação de Jovens e adultos em debate**. Jundiaí: Paco, 2017. Cap. 12. p. 281-293.

HOTTZ, A. D.; FERREIRA, C. S.; VILARD, L. O. Um novo modelo de EJA para o Ensino Médio no Rio de Janeiro. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71,p. 554-582, maio/ago 2018.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teoria de currículo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 280p.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul/dez: 2006

LOPES, A. C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 42, n. 147, p.716-737, dez. 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de políticas, uma contribuição para a análise das políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 27, nº94, p47-69, 2006.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M.I.- Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química professor/pesquisador**. 2. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova**, São Paulo, v. 22, n. 2, 1999.

MALTA, A. A. A Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares. **V Colóquio Internacional Paulo Freire** - Recife, 19 a 22 set. 2005.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação. Palma de Malorca: Tese de Doutorado pela Universitat de lesIlles Balears, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOURA, Ana Paula Abreu. Construção da identidade do docente da educação de jovens e adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária –UFRJ. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd** - 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. As políticas de educação de jovens e adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (Org.). **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 25-51.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALMA FILHO, João C. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 49-60.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n. 68, dez. 1999.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. **Deliberação CEE n. 285/2003**, de 26 de agosto de 2003. Altera normas para o funcionamento de cursos destinados à Educação para Jovens e Adultos, revoga os artigos 7º, 8º, 9º e 12º da Deliberação CEE n. 259/2000, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 26 de agosto de 2003. Disponível em: <www.cee.rj.gov.br/coletanea/d285.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Parecer CEE n. 091 de 26 de junho de 2012**.

Aprova proposta da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC para ministrar Curso de Educação para Jovens e Adultos – Nova EJA. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro 17 de setembro de 2012.

_____. **Manual de Orientações Nova EJA**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2013. Disponível em:

<<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

SEEDUC/RJ. **Consulta de Quadro de Horários**. 2018. Disponível em: <<http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. **Reorientação Curricular – Educação de Jovens e adultos**. Rio de Janeiro, 2006.

SERRA, E. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos. In: SERRA, E.; MOURA, Ana Paula Abreu (Org.). **Educação de Jovens e Adultos em debate**. 1.ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017. p. 25-52.

SILVA, C. S.; OLIVEIRA, L. A. A.. Formação inicial de professores de química: formação específica e pedagógica. In: NARDI, Roberto (Org.). **Ensino de ciências e matemática I: temas sobre a formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 43-57.

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

SOUZA, Fábio de Macêdo. Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos: um estudo dos currículos propostos por professores de escolas estaduais do município de Belford Roxo. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciência, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2012. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/5374>. Acesso em: 10 nov. 2017.

TORRES, Rosa Maria. (1992). Educación para todos: La propuesta, la respuesta (1990-1999). Buenos Aires (apresentada no Painel Nueve años después de Jomtien, **Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada**, Toronto, 14-18 de abril, 1999.

VIEGAS, A. C. C.; MORAES, M. C. S. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudo sem Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p.456-478, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.7927>>. E-ISSN: 1982-5587.