



STÉFANY BALBINO DA SILVA

**DIRETRIZES CURRICULARES E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NO SUL DE MINAS GERAIS**

LAVRAS- MG

2022

STÉFANY BALBINO DA SILVA

**DIRETRIZES CURRICULARES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS
VIVIDAS E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SUL DE MINAS GERAIS**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Ciências Biológicas, para a obtenção do título de Licenciada.

Prof. Dr. Josué Humberto Barbosa
Orientador

**LAVRAS-MG
2022**

STÉFANY BALBINO DA SILVA

**DIRETRIZES CURRICULARES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS
VIVIDAS E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SUL DE MINAS GERAIS**

Monografia apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Curso de Ciências
Biológicas, para a obtenção do título de
Licenciada.

APROVADA em 20 de abril de 2022

Profa. Dra. Jacqueline Magalhães Alves
Profa. Dra. Aline Regina Gomes

Prof. Dr. Josué Humberto Barbosa
Orientador

LAVRAS-MG
2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir realizar mais esse sonho e por me conduzir durante toda a minha graduação.

A minha mãe, por todo o incentivo e força nessa minha jornada. Ela que trabalhou tanto para que eu pudesse estudar, merece o meu reconhecimento. Obrigada por acreditar em mim.

Ao meu marido pela companhia, pelos conselhos e encorajamento, você foi essencial nesse processo.

Ao meu filho, agradeço por cada sorriso, nos dias mais difíceis você me reergueu e fez-me sentir capaz.

Aos meus amigos, agradeço por todas as conversas, risadas e ajuda. Foram anos incríveis ao lado de vocês.

Aos meus irmãos, agradeço por sempre se fazerem presentes na minha vida.

A família Balbino sou grata pelas orações, confiança e apoio.

Ao meu orientador por todos os ensinamentos e assistência. Obrigada por caminhar comigo durante a realização desse trabalho.

Aos meus professores agradeço pelos ensinamentos, pela amizade e dedicação ao longo do curso.

A todos que mesmo de longe torceram por mim, eu agradeço.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo realizar uma pesquisa qualitativa em educação, por meio de análise de conteúdo de documentos, com o intuito de investigar como os documentos normatizadores da EJA contribuem ou não contribuem com os docentes na formulação do currículo para a Educação de Jovens e Adultos de escolas situadas no Sul de Minas Gerais e que ofertam essa modalidade de ensino, objetivou-se ainda propor estratégias didático pedagógicas que auxiliem os professores a conduzirem suas aulas, de modo a contemplar todos os estudantes, inclusive a população do Campo. Com base nisso, procuramos identificar a identidade comunitária dos sujeitos dessa região, afim de perceber aspectos da sua História de Vida que colaborem com a proposta de conteúdos curriculares que irão compor o currículo, para que este esteja em encontro com a realidade dos estudantes inseridos nessas turmas e contemple as aprendizagens vividas ao longo de suas vidas.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. História de Vida. Aprendizagem ao Longo da Vida.

ABSTRACT

The present work aimed to carry out a qualitative research in education, through document content analysis, in order to investigate how the EJA's normative documents contribute or do not contribute to teachers in the formulation of the curriculum for Youth and Adult Education in schools located in the south of Minas Gerais and which offer this teaching modality, the objective was also to propose didactic-pedagogical strategies that help teachers to conduct their classes, in order to contemplate all students, including the rural population. Based on this, we seek to identify the community identity of the subjects of this region, in order to perceive aspects of their Life History that collaborate with the proposal of curricular contents that will compose the curriculum, so that it is in contact with the reality of the students inserted in these classes and contemplate the lessons learned throughout their lives.

Keywords: Youth and Adult Education. Field Education. Life's history. Lifelong Learning.

SUMÁRIO

I. Tema, Problema, Justificativa, Objetivos, Metodologia e Fontes de Pesquisa.....	5
II. Aprendizagens ao Longo da Vida: Bases para a Educação de Jovens e Adultos	11
III. Histórias de Vida e Contextos Socioambientais no Sul de Minas: Análises de Conteúdos em Ciências Biológicas para a EJA.....	29
IV. Ciências Biológicas na BNCC e os Fundamentos para a EJA: Vida e Evolução.....	41
V. Proposta de Conteúdos e Metodologias para a EJA.....	53
VI. Considerações Finais	58
VII. Referências Bibliográficas	60

I

Tema, Problema, Justificativa, Objetivos, Metodologia e Fontes de Pesquisa

1. INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi pensando durante um projeto proposto em uma disciplina durante a graduação. A proposta foi desenvolver um trabalho em uma turma do EJA, com um tema presente no currículo daquela etapa, cuja metodologia atendesse as exigências dos estudantes da EJA, pois percebi que pensar nas práticas didático pedagógicas para essa modalidade é um grande desafio para o docente.

Contudo, despertou-me o anseio em colaborar com a prática docente e com o ensino aprendizagem dos jovens, adultos e idosos que compõem diversas turmas em diferentes etapas da EJA nas escolas que ofertam essa modalidade de ensino no sul de Minas Gerais.

A região, segundo dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, é composta por médias e pequenas cidades, com populações majoritariamente abaixo de 50 mil habitantes, sendo a maioria delas cidades pequenas que abrigam muitas famílias advindas do campo, propício para entender a dimensão dessa população rural no ambiente escolar.

Portanto, faz-se necessário estratégias para melhorar a estrutura escolar e de ensino para que a EJA cumpra sua função de integrar a população rural na sociedade urbana e elevar o nível educativo da população adulta, oportunizando a todos que não iniciaram ou interromperam seus estudos acessar, permanecer e/ou continuar sua formação na Educação Básica (BRASIL/MEC, RESOLUÇÃO Nº. 01/2021).

Visto que o histórico, diagnóstico e demanda social da EJA apresentam uma necessidade de estruturação, articulação, adequação e flexibilização das formas de oferta da modalidade nos sistemas de ensino, compreendendo a premissa do direito à formação escolar e qualificação profissional para jovens, adultos e idosos (ALBUQUERQUE, 2010; FREIRE, 2002; HADDAD; DI PIERRO, 2000), considerando a necessidade do acesso à EJA e à população do campo, é imperativo considerar o “[...] jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança [...]” (BRASIL, 2006, p.24).

Com base nessas considerações, esta pesquisa foi desenvolvida pensando em turmas da EJA dos anos finais do Ensino Fundamental, cuja forma de oferta é presencial, organizada em regime semestral, em escolas públicas que ofertam a educação de jovens, adultos e idosos como uma modalidade da Educação Básica.

Ciente da proposta do alinhamento da EJA à BNCC e às novas Diretrizes Operacionais (RESOLUÇÃO N°. 01/2021) considero válido discutir o lugar ou não lugar da EJA, uma vez que esses documentos se mostram limitantes quanto às considerações acerca das especificidades dos estudantes que compõem essa modalidade. Especificamente, tão pouco se preocupou em formalizar um currículo que integre as populações do campo, que trazem em sua trajetória de vida o contato direto com a natureza.

Vista disso, faz-se necessário que a educação oferecida nas escolas considere a cultura e a identidade dos sujeitos do campo, e para isso é de interesse comum que os conteúdos curriculares estejam contextualizados à sua realidade socioambiental.

Ademais, procurar-se-á analisar objetos de conhecimento proposto pela BNCC para as Ciências Biológicas no 2º seguimento (Etapa Final do Ensino Fundamental), buscando temas que contemplem a formação da população do campo e, a partir daí, propor um currículo que oriente a comunidade escolar; contemple a realidade ambiental do aluno do campo e a multiplicidade da EJA.

2. PROBLEMA DE PESQUISA

De que forma os documentos operacionais, referenciais, orientadores e normatizadores da EJA, bem como a BNCC e demais resoluções, contribuem com os docentes na composição do currículo de Ciências e para as práticas didático-pedagógicas nas turmas da EJA?

Esse problema de pesquisa do presente TCC tem por base a compreensão que os professores e a escola possuem como autonomia para adaptar o currículo e as metodologias oficiais para o desenvolvimento da EJA.

Partindo do pressuposto que os estudantes da EJA são sujeitos do conhecimento, como todos aqueles inseridos nos sistemas de ensino, e assim compreendendo que sua história de vida, sua realidade e especificidades são os fundamentos dessa postura didático-pedagógica, em cada etapa educacional se deve garantindo-lhes o direito à aprendizagem e permanência na escola, mas sem deixar de considerar os embasamentos das diretrizes educacionais oficiais, como a BNCC, a Resolução n°. 01/2021 da EJA e a Resolução

CEB/CNE nº 01/2021 para a organização curricular.

Dessa forma, a partir desse problema de pesquisa e dos fundamentos legais, procuramos entender como essas normatizações ajudam os professores na construção de currículos e práticas pedagógicas para a disciplina de Ciências, enfatizando a relação metodologias educacionais e realidade dos sujeitos da EJA.

3. OBJETIVOS, METODOLOGIA, JUSTIFICATIVA E FONTES DE PESQUISA

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo realizar uma Pesquisa Qualitativa em Educação, que se caracterize em compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte. Para tanto, o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Destaca-se, neste trabalho, o uso da análise documental, que, para Lüdke e André (1986), é entendida como uma série de operações, visa estudar e analisar um ou vários documentos na busca de identificar informações factuais nos mesmos; descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse.

Em nossa pesquisa, a compreensão dessa realidade educacional, dinâmica e complexa, será realizada através da análise de conteúdos em documentos, pois ela “permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação” (LAKATOS, 2003).

Em síntese, essa metodologia e método de pesquisa compõem-se de um conjunto de técnicas de comunicação que busca evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores.

Análise de Conteúdo, de texto e/ou discurso é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos- é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor [1] da objetividade e [2] da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de «desocultação», responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. (BARDIN, 2002, p. 9).

A pesquisa documental possibilita assim compreender, através de um olhar crítico, as diferentes questões que envolvem o cotidiano educacional, permitindo, por exemplo, investigar e refletir sobre contextos reais e contemporâneos da Educação de Jovens e Adultos da população do campo. A partir dessa investigação é possível então propor novos caminhos e alternativas de ensino e aprendizagens, para que, em posse dos dados e informações obtidas através desse trabalho, contribuir com as escolas da região a produzir programas curriculares em Ciências Biológicas voltados à população do campo que frequenta a EJA; desenvolver práticas didático-pedagógicas, métodos e estratégias em EJA; considerar os educandos como sujeitos de sua própria história, suas experiências ao longo da vida, de modo a garantir seu acesso, permanência e continuidade dos estudos na modalidade de EJA.

Utilizar-se-á para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa qualitativa em educação os seguintes documentos: *BNCC; LDBN; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.*

Esses documentos oficiais normatizadores da EJA e do campo disciplinar das Ciências Biológicas serão analisados também à luz de pesquisas documentais relevantes ao tema publicados em artigos científicos e fóruns de discussão acadêmica.

Esses documentos nos ajudarão a embasar, ao final desse TCC, uma proposta para um programa curricular emancipatório, dialógico, justo e inclusivo, que respeite, reconheça, acolha e valorize a diversidade dos alunos da EJA e suas experiências ao longo da vida no campo.

Posto isso, os objetivos desse Trabalho de Conclusão de Curso é realizar uma pesquisa qualitativa em educação buscando dados que posteriormente irão também contribuir com a elaboração de um currículo em Ciências Biológicas, embasado em documentos legais que estruturam a modalidade, observando as propostas curriculares já implementadas nesses documentos acima elencados, mas ressignificados com base na identidade e comunidade escolar da educação do campo.

Portanto, levando em consideração o que prescreve as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, em seu Art. 1º, Inciso I, será observado o alinhamento dos conhecimentos necessários para cada etapa do segundo segmento da EJA as diretrizes da

BNCC de Ciências para o 7º ano.

Dentro desse alinhamento, por sua vez, associamos o que prescreve o Art. 8º, Inciso II, § 1º, 3º e 5º da Resolução MEC 01/2021 da EJA, assim valorizando os conhecimentos tradicionais e populares junto aos saberes científicos, com o cuidado de contextualizar a realidade ambiental local, favorecendo o pleno desenvolvimento da pessoa e a leitura do mundo para a atuação cidadã crítica e “[...] priorizar no currículo a construção de ferramentas capazes de contribuir para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes” (WELLER, 2014).

Enfim, este trabalho busca ainda contribuir com as práticas didático-pedagógicas dos professores da EJA, uma vez que a formação docente em Ciências Biológicas não possui disciplinas específicas que contemplem essa modalidade de ensino, ocasionando uma falha na formação em Licenciatura Plena, já que ao se depararem com uma turma com tantas especificidades, como na EJA, esses professores encontram dificuldades para sozinhos traçarem estratégias metodológicas e conteúdos essenciais que integrem todos os alunos em cada etapa de ensino.

Ao final, essa falha ocasiona metodologias inadequadas e pouco interessantes nas salas de aulas, sendo pouco relevante para os alunos ali presentes, pois na EJA é indispensável escutar o jovem para buscar entender a juventude e suas complexidades para constituir conteúdos curriculares.

Portanto, também objetivamos contribuir com metodologias pertinentes a educação de jovens, adultos e idosos alinhadas à educação do campo, com ênfase na Educação e Aprendizagem ao longo da vida, visto que há uma real necessidade em fazer adaptação nas metodologias e nas práticas didático-pedagógicas para “respeitar o aluno adulto, através de uma metodologia apropriada que resgate a importância da sua biografia da sua história de vida” (GADOTTI, 2014, p. 17), salvaguardando a permanência e conclusão na educação básica.

Com vistas a atingir esses objetivos de forma coerente organizamos este TCC em mais quatro tópicos, a saber: uma análise pormenorizada sobre os referenciais teóricos e eixo orientador da EJA, Art. 1º, Inciso VI determinando sua oferta com ênfase nas Aprendizagens ao Longo da Vida e, portanto, bases para a Educação de Jovens e Adultos; uma análise relacional entre os fundamentos teóricos da metodologia de Histórias de Vida e os contextos socioambientais do Sul de Minas, nos quais ocorreram as experiências ao longo da vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos; uma análise relacional entre os referenciais da BNCC para as Ciências Biológicas, especificamente as diretrizes para o 7º ano do Ensino

Fundamental e os Fundamentos para a EJA; a elaboração de uma proposta de conteúdos e metodologias para a EJA (presencial, Escola Formal, 7º Ano); por fim, em conclusão, trazer propostas didático-pedagógicas que integrem a Educação do Campo na EJA, contribuindo com a organização das escolas na oferta dessa modalidade de ensino.

II

Aprendizagens ao Longo da Vida: Bases para a Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é amparada pela lei LDBN 1996, PARECER 11/2000, que surgiu como uma proposta política de proporcionar o ensino e aprendizagem da população, principalmente mais vulnerável.

Especificamente em relação aos estudantes que não realizaram e/ou não concluíram seus estudos, devido às situações ocorridas em sua trajetória de vida, sejam aqueles que não completaram, abandonaram ou não ingressaram na educação formal, mas que anseiam finalizar seus estudos, o disposto no artigo 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, garante que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, p. s/n).

A EJA, desde sua implementação, vem buscando ao longo desses vários anos propostas político-pedagógicas que contemplem a diversidade de alunos inscritos nessa modalidade de ensino. A luta é que os educandos possam acessar uma educação de qualidade, que proporcione a autonomia, bem como que contemple o sujeito trabalhador, em sua maioria de classe pobre e que vê a continuidade dos estudos como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Portanto, um processo de formação humana e de qualificação do cidadão para o trabalho, facilitando sua participação crítica na sociedade, ressignificando suas experiências socioculturais, além de fazer-se cumprir o direito à educação, reconhecido nos artigos 205 e 206, na Constituição Federal de 1988, Art. 205º: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; Art. 206º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Amparada nessas garantias, a EJA em sua trajetória histórica vem buscando reconhecimento dessa modalidade como política pública de acesso e continuidade à escolarização básica, lutando para que o ensino da educação de jovens, adultos e idosos não seja de caráter compulsório, mas sim emancipatório, para que estes tenham as mesmas

oportunidades sociais que os demais estudantes formados na educação regular.

Objetivando um ensino justo e de qualidade, durante toda trajetória da EJA, que, de acordo com Paiva (2003), teve início desde a época da colonização com os Jesuítas, quando estes buscavam alfabetizar os jovens e adultos menos favorecidos.

Em sua trajetória mais recente, em 1934, o governo criou o Plano Nacional de Educação que estabeleceu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional (FRIEDRICH et.al, 2010), denotando o quanto a EJA vem se mostrando um sistema resistente e forte, visto que passou por vários momentos de grande significado político-social para sua organização.

De acordo com Cury (2008), as funções que a EJA exerce na atualidade são: a de reparar um direito negado no decurso da história do Brasil, ao se ter acesso e sucesso escolar em uma instituição de qualidade; a de ser um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades; e a de oferecer uma função qualificadora, propiciando às pessoas a atualização de conhecimentos por toda a vida. A análise de Cury leva a uma questão que vem sendo bastante discutida na Educação Básica e, conseqüentemente, na EJA, que é a Aprendizagem ao longo da vida.

Esse termo aparece por algumas vezes na RESOLUÇÃO Nº 01/2021, que são as novas Diretrizes Operacionais para a EJA, mas seu conceito se mostra ainda mal definido. É certo que nós aprendemos por toda a vida, na escola, na faculdade e certamente nas experiências vivenciadas no nosso cotidiano, mas na Educação Básica, como devemos trabalhar esse conceito? Como esse conceito está atrelado a Educação de Jovens e Adultos? E a Educação daqueles que vivenciaram suas experiências no campo, aspecto educacional associado que também revela grandes lacunas na educação brasileira?

Buscando compreender essa ênfase na EJA, a ideia de Aprendizagem ao Longo da Vida é uma discussão recente, mas de uma preocupação antiga, pois desde Aristóteles entende-se que o processo de aprendizagem é integral e desenvolvido ao longo de toda a vida. Paulo Freire confirma essa preocupação e orientação quando diz que “não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 2000, p. 40).

Logo, não se pode olhar a educação como uma fase preparatória para a vida, onde os ensinamentos da escola se sobressaem aos saberes populares, pois não é só após completar a formação na educação básica que construímos as primeiras aprendizagens, nem se está

preparado para inserir-se na comunidade somente após concluir um curso superior. Tendo isso em conta, a educação ao longo da vida deve agregar os saberes populares junto ao científico, acrescentando aprendizagens à vida do estudante, oportunizando o acesso às aprendizagens não formais e informais, além das formais, considerando os conhecimentos e experiências em sua história de vida (BRASIL, Art. 1º, Inciso II, § 1º).

Nessa vertente, a ideia da oferta da Educação com ênfase na Aprendizagem ao Longo da Vida está intimamente ligada a inserção no mercado de trabalho e na nossa necessidade de continuar aprendendo, buscando novas informações e habilidades por toda a vida.

Hoje o conceito de Educação ao Longo da Vida já consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a Lei 9.394/1996, onde no Art. 3º, Inciso XVIII, consta que “haverá garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, garantindo inclusive em seu Art. 37º que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

Com base na análise dos documentos, a orientação de Aprendizagem ao Longo da Vida aparece, de forma breve na BNCC e pouco discutida, nos diz que

“Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.” (BNCC, 2017).

A saber, a Educação ao longo da vida objetiva contribuir para a formação cidadã dos estudantes e promover uma inserção crítica no meio social, mas também como cita a BNCC:

“Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro.” (BNCC, 2017)

A primeira característica comum a essas iniciativas é o reconhecimento, o acolhimento e a

valorização da diversidade dos educandos da EJA, pois antes de serem alunos, esses jovens e adultos são portadores de identidades de classe, gênero, raça e geração.

Suas trajetórias de vida são marcadas pela região de origem, pela vivência rural ou urbana, pela migração, pelo trabalho, pela família, pela religião e, em alguns casos, pela condição de portadores de necessidades especiais (DI PERRO, 2014).

Ainda há muitas discussões acerca da oferta dessa modalidade com ênfase na Educação ao Longo da Vida, mas tem sido uma abordagem constante, presente em todos os documentos que permeiam a EJA.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos, enquanto modalidade da Educação Básica, é regida por uma série de legislações e normas elaboradas por políticas públicas determinadas a orientar e direcionar as escolas públicas e também as redes de ensino privadas, objetivando a igualdade nos sistemas educacionais, a fim de haver uma consonância dentre os assuntos pautados em cada etapa de ensino, desde a educação infantil até a conclusão dos estudos, quando finaliza-se o ensino médio. Elas visam garantir os direitos de aprendizagem de todo aluno cursando a Educação Básica no Brasil. Nesse sentido, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, é um dos documentos que normatizam a Educação Básica, com o objetivo de melhorar os processos de alfabetização no Brasil, principalmente no que tange a educação de jovens, adultos e idosos, visando combater o analfabetismo absoluto e funcional. O PNA possui metas e estratégias específicas para a EJA no Plano Nacional de Educação (PNE) e procura alcançar as metas 8, 9 e 10 na educação, sendo elas:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014a, p. s/n).

Essas metas visam garantir o acesso desses estudantes à escola, mas é preciso ainda mais ações indutoras para que estas se cumpram, como políticas de Estado, participação ativa das esferas municipais e estaduais, assim como o engajamento de toda comunidade, para que o planejamento para essa modalidade de ensino tenha condições de ser aplicada,

não criadas.

Seguindo uma linha do tempo ao que tange às Diretrizes da EJA, em 10 de maio de 2000 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de assegurar o pleno exercício da educação. Atendendo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, foi homologado pelo Ministro da Educação em 7 de junho de 2000, a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Este documento surgiu após aprovados o Parecer CEB nº 4 em 29 de janeiro de 1998 e o Parecer CEB nº 15 de 1º de junho de 1998, resultando nas respectivas Resoluções CEB nº 2 de 15/4 e CEB nº 3 de 23/6, versando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, respectivamente.

Esses documentos interferem diretamente na Educação Básica, logo, essas diretrizes se estenderam e passariam a valer também para a educação de jovens e adultos, que é uma de suas modalidades.

De acordo com a Lei LDB 9.394/96, a EJA como uma modalidade de Ensino da Educação Básica pode usufruir de uma especificidade própria, adequando-se à realidade do seu público-alvo. A partir daí começou-se uma busca por construir um documento estruturante voltado especialmente para EJA, reivindicando esclarecimentos junto ao Conselho Nacional da Educação, que levou os órgãos competentes a requisitarem um estudo mais completo sobre o assunto, e assim deu-se início a reuniões de caráter interativo com os interessados.

O documento cita que a Câmara de Educação Básica (CEB), estudando colegiadamente a matéria, passou a ouvir a comunidade educacional em audiências públicas, reunindo-se com representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, com as várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil hoje existentes no Brasil, por teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI), com o apoio da UNESCO, e também contaram com a presença da Câmara de Educação Básica, representada pela relatoria das diretrizes curriculares nacionais desta modalidade de educação. Sempre intermediados por sessões regulares da CEB, sempre com a presença de representantes do MEC, essenciais para debater os principais tópicos do parecer, a formulação desse documento contribuiu com inúmeros fóruns compromissados

com a EJA e de muitos interessados que auxiliaram na estruturação do parecer.

Alguns detalhes da construção do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 evidencia que este documento teve a contribuição da comunidade de forma democrática, com a participação de fóruns compromissados com a EJA, sindicatos que envolvem professores, gestores escolares, alunos e todos os cidadãos que defendem o direito à educação. Esse empenho fez-se necessário na estrutura organizacional, nas esferas administrativas e pedagógicas, sistematizando o caminho até que a construção (das Diretrizes Curriculares Nacionais) se efetive, assim como reflete Veiga (2006, p.26), Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção que se pretende.

Doravante, se migrarmos a documentos mais recentes, como o PARECER CNE/CEB Nº: 6/2020 e o PARECER CNE/CEB nº 1/2021, onde deu-se início a proposta do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade, como o PNA, não encontramos no relatório, ao contrário, passagens que apontem para a participação ativa da comunidade, de sindicatos e/ou fóruns de discussão para formulação desse documento, se comparada ao citado anteriormente.

Essa exclusão gerou de certa forma revolta por parte da categoria docente atuante na EJA, que denunciou a falta de diálogo na elaboração desse documento, dificultando a expressão de opinião, debates, reflexão e contribuição em um documento compreendido como muito importante para essa modalidade.

Em suma, tem-se a preocupação sobre a influência da RESOLUÇÃO Nº 1, DE 28 DE MAIO DE 2021 sob o currículo da educação de jovens, adultos e idosos, que deve ser dialógico e problematizador para que se reconheça as experiências dos educandos contextualizadas aos territórios culturais e sociais nos quais estão inseridos e exaltando os saberes populares, concebendo uma sociedade mais justa, onde a classe trabalhadora e vulnerável não seja excluída e tenha plena condição de prosperar socialmente, financeiramente e intelectualmente.

A preocupação acerca desta resolução foi gerada pela proposta de seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois sendo a BNCC um documento criado para ser a base para toda a Educação Básica brasileira levaria a EJA a reduzir-se também às competências e habilidades descritas no documento de forma universal.

Em síntese, uma resolução que não contempla as especificidades dos estudantes dessa modalidade, mudando completamente a visão de currículo que se defende para a EJA por considerar uma abordagem que não considera as especificidades tanto da Educação de jovens, adultos e idosos, como também da educação da população do campo. Portanto, uma proposta que fragmenta a educação em suas diferentes modalidades educacionais.

Uma metodologia para contornar essa fragmentação é contextualizarmos essa discussão em outros documentos pertinentes à EJA, estes que ilustram os aspectos legais e pedagógicos orientadores da oferta dessa modalidade, com destaque para a admissão de uma flexibilização nas formas de organização.

Para uma melhor compreensão desses aspectos, contidos nas Diretrizes Operacionais da EJA, foram sistematizados e discutidos na matriz de correlação abaixo:

QUADRO ANALÍTICO DA RESOLUÇÃO EJA N°. 01/2021

Tópicos Analíticos	Objetivo	Instrução	Análises/Comentários
Duração dos cursos	Busca estipular a carga horária para cada segmento na EJA	Artigo 3º II – para os anos finais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo o fortalecimento da integração da formação geral com a formação profissional, carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas; e	Os sistemas de ensino poderão estruturar as matrizes curriculares dos segmentos e etapas da EJA em suas escolas, assegurando a carga horária mínima e as aprendizagens prescritas na BNCC, a diversidade das estratégias didático-pedagógicas e formas de avaliação (DRIDO, 2021)
Formas de oferta	Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, a oferta da	Artigo 2º I-Educação de Jovens e Adultos presencial; IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.	Para esse trabalho a forma de oferta da EJA relevante será somente a presencial, embora exista a modalidade a distância. A EJA ofertada de forma presencial geralmente é ofertado no período noturno, visto que a maioria dos estudantes dessa modalidade

	<p>modalidade da EJA poderá se dar nas seguintes formas:</p>	<p>levam uma vida com jornada dupla entre a continuidade dos estudos e o trabalho. Essa flexibilização de horários torna-se mais atrativa para esse público, visto que na maioria dos casos esbarra-se na impossibilidade desse estudante se dedicar somente aos estudos, pois são os principais provedores do lar, ou contribuem na renda familiar.</p> <p>A aprendizagem ao longo da vida não deve discriminar nenhuma das modalidades de educação, deve considerar as aprendizagens no meio formal, não formal ou informal. Isso se equipara a educação popular, que valoriza os saberes prévios do povo e suas realidades culturais para construir novos conhecimentos.</p>
--	--	---

Organização	<p>A EJA é organizada em regime semestral ou modular, em segmentos e etapas, com a possibilidade de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária exigida, sendo que para cada segmento, há uma correspondência nas etapas da Educação Básica e carga horária específica</p>	<p>Artigo 3º</p>	<p>A organização semestral da EJA permite que os estudantes realizem 2 etapas de ensino de um seguimento no período de 1 ano, o que diferencia do ensino regular, onde realiza-se apenas 1 etapa/ano.</p> <p>A forma de oferta aligeirada faz parte da flexibilização dessa modalidade para garantir o acesso à população que não concluiu os estudos, isso mostra a importância de ter um currículo bem estruturado, que garanta a qualidade de ensino com conteúdo realmente importante para esses estudantes, de forma a garantir não só a certificação, mas a qualidade de ensino.</p>
Idade mínima para ingresso	<p>Estipula idade para o ingresso de alunos na EJA assegurando que não seja usada</p>	<p>Art. 27. Obedecidos o disposto no art. 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/1996</p>	<p>A idade mínima para ingresso na EJA foi estipulada visto que pela modalidade de ensino presencial ser</p>

	<p>para desvinculação da educação formal</p>	<p>e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para o ingresso nos cursos da EJA e para a realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Fundamental (1º e 2º segmento).</p> <p>Art. 28.</p> <p>Observado o disposto no art. 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/1996, a idade mínima para matrícula em cursos da EJA e para inscrição e realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Médio (3º segmento) é de</p>	<p>ofertada principalmente no período noturno, tornou-se um atrativo para estudantes em fase de educação regular. Destaca-se aqui estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que precisam desempenhar atividades remuneradas, logo, estudar no período noturno possibilita uma melhor conciliação trabalho/estudo.</p>
--	--	---	--

		<p>18 (dezoito) anos completos.</p> <p>Parágrafo único.</p> <p>Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos.</p>	
Avaliação	<p>Mediar o ensino aprendizagem no decorrer das etapas</p>	<p>Art. 24. A avaliação escolar na EJA, em seus diferentes processos e espaços, deverá encorajar, orientar, informar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e</p>	<p>É interessante a avaliação na EJA seguir a flexibilidade que a modalidade apresenta, para que esta seja uma etapa de incentivo e que desenvolva a autonomia dos estudantes e não uma etapa que cause medo e conseqüentemente a</p>

		<p>formativa, com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens</p> <p>Art. 30. O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxos escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitem a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e</p>	<p>desistência dos estudos por não se sentir capaz de passar por essas avaliações que objetivam aplicar notas ao desenvolvimento cognitivo, a avaliação pode e deve ter consideração do discente como um todo, levando em consideração o seu desenvolvimento escolar. É interessante quando citada</p>
--	--	--	--

		<p>valorização dos profissionais de educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica.</p> <p>§ 7º A avaliação e certificação dos estudantes da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida serão a partir da definição de currículos diferenciados, com itinerários formativos que atendam a singularidade do público de Educação Especial, ou de populações indígenas e quilombola, refugiados e migrantes pessoas privadas de liberdade, zonas de difícil acesso,</p>	
--	--	--	--

		população de rua, zonas rurais e outras.	
Currículo	Definir conteúdos curriculares pertinentes á EJA contextualizada a realidade da população do campo	<p>Art. 8º A EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida poderá ser ofertada das seguintes formas:</p> <p>§ 3º O Projeto de Vida do estudante determinará os percursos e itinerários formativos adequados às condições de aprendizagem, às competências básicas já adquiridas, às possibilidades de integração com proposta profissional e às condições estruturais de vida, locomoção, materiais e acesso ao currículo.</p>	<p>“Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras.” (ARROYO, 2006, p. 23). Portanto o cuidado ao desenvolver o currículo que seja integrador, dinâmico e que garanta a qualidade de ensino na EJA. O alinhamento do currículo a BNCC precisa ser mais bem estudado, visto que esse documento não diferencia o ensino dos adolescentes para o ensino dos jovens, adultos e idosos da EJA, contudo, os conteúdos curriculares são os mesmos,</p>

		<p>§ 7º A avaliação e certificação dos estudantes da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida serão a partir da definição de currículos diferenciados, com itinerários formativos que atendam a singularidade do público de Educação Especial, ou de populações indígenas e quilombola, refugiados e migrantes pessoas privadas de liberdade, zonas de difícil acesso, população de rua, zonas rurais e outras.</p>	<p>levando a adequação nas práticas pedagógicas para adolescentes do ensino fundamental para o ensino dos jovens, adultos e idosos na EJA e/ou para a população do campo. Nesse caso, as metodologias não respeitarão as especificidades dessa modalidade, tornando o ensino aprendizagem pouco proveitoso e sem credibilidade por parte dos discentes.</p>
--	--	--	---

Esse documento é o mais recente estruturador a EJA e nele constam essas e outras determinações/garantias que salvaguardam o funcionamento dessa modalidade, permitindo às escolas bases para direcionar o ensino nessa modalidade, ademais de

possuírem autonomia para adaptar a forma de ofertar a EJA para melhor oportunizar o acesso à educação.

A preocupação com a adequação da EJA às exigências dos estudantes deve ser intermitente, ou seja, deve-se sempre estar buscando meios de tornar o ensino atraente, de forma que a escola seja vista como uma oportunidade pessoal e profissional para a vida.

Contudo, não basta só haver documentos, normas e planos a favor da qualidade e multiplicidade da EJA, é preciso de uma comunidade escolar informada e professores com formação adequada para atuar em sala de aula.

Como a maioria das licenciaturas não prepara para atuar com jovens e adultos, os professores tendem a reproduzir nessa modalidade os métodos e conteúdos curriculares do ensino das pessoas matriculadas na escola na devida idade escolar, até que o acúmulo de experiência e o trabalho coletivo lhes permitam construir novos saberes da docência (PEREIRA E FONSECA, 2001; RIBEIRO, 1999).

A maioria dos docentes que trabalham com a EJA também atuam na Educação Regular, contudo não há adequação das práticas didático-pedagógicas para necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, então o currículo trabalhado muitas vezes nem foi pensado para turmas dessa modalidade, muito menos considerou a história de vida dos alunos da EJA para traçar estratégias para percursos/itinerários formativos com sua respectiva adequação aos processos de ensino-aprendizagens.

Contextos que desprestigiam essa modalidade, colocando o ensino da EJA como somente uma política pública compensatória para conceber diplomas a jovens e adultos, sem a preocupação real com suas características de ensino-aprendizagens e, portanto, ofertando uma educação aligeirada, fragmentada, desvinculada dos processos mais amplos na formação de professores.

Por exemplo, a oferta de conteúdos curriculares em Ciências Biológicas tem muito a oferecer aos estudantes da EJA que dividem a sua vivência entre o meio rural e o urbano, sendo possível desenvolver práticas e métodos que fundamentem e contribuam para a relação homem-natureza a partir dos próprios elementos cotidianos.

A educação do campo visando formar cidadãos conscientes e livres através de práticas associando conteúdos e assuntos do cotidiano caracterizaria, especificaria e diferenciaria a EJA, uma vez que seria elaborada para atender as necessidades dos alunos das famílias trabalhadoras do campo (PARANÁ, 2003).

Segundo Hermínio (2011), é preciso superar o ensino de Ciências que tem metodologias centradas na “decoreba de conteúdo, de repetição e de realização de experimentos em laboratórios que não preveem a interação do aluno com objeto em estudo”, portanto, abordar os conteúdos de ciências procurando a compreensão dos processos e a reconstrução do conhecimento significativo do aluno seria uma forma de exercer, com competência, o ofício de professor educador (SOBRINHO, 2009).

Dessa forma, para compor o currículo em Ciências Biológicas associado aos processos de ensino-aprendizagens da EJA utilizaremos a educação problematizadora defendida por Paulo Freire, quando reflete que a realidade deve ser inserida no contexto educacional e deve ter por base metodológica processos educacionais orientados pelo diálogo, reflexão e criatividade (FREIRE, 2000).

Essa proposta paulofreiriana é neste TCC é concebida e realizada, através da proposta de um programa para a EJA, tomando em sério o que dispõe o Art. 1º, Incisos VI e VII, das Diretrizes Operacionais da EJA, a saber:

VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e
VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado. (BRASIL, RESOLUÇÃO 01/2001)

Para isso, no próximo capítulo, iremos analisar como poderemos utilizar a metodologias de histórias de vida nas atividades de EJA enfocando as experiências ao longo da vida dos estudantes, valorizando os aspectos econômicos, social, formas de trabalho e desenvolvimento no campo, para então ser possível responder as próximas perguntas: como tornar o ensino básico atrativo para os jovens, adultos e idosos? Quais conteúdos curriculares em Ciências Biológicas se contextualizam com a realidade da população do campo presente no ensino fundamental da EJA?

III

Histórias de Vida e Contextos Socioambientais no Sul de Minas: Análises de Conteúdos em Ciências Biológicas para a EJA

Não há melhor maneira de conhecer uma vida senão pela sua história. Resgatar memórias e experiências da nossa trajetória histórica faz-nos recriar aspectos culturais, ambientais e sociais da nossa vivência associada aos contextos pelos quais passamos.

Ao ouvir a história de vida do outro estabelecemos uma relação de segurança e liberdade entre sujeitos, e revisitar as lembranças do passado é dialogar, discutir a realidade vivenciada no presente para compreender e valorizar as especificidades que compõem a identidade e comunidade de sujeitos localizados e posicionados em um determinado lugar, este que confere, ao longo de uma vida, existência material e imaterial – extensão, superfície e volume a um indivíduo.

Considerados como corpos (e indivíduos biológicos), os seres humanos estão, do mesmo modo que as coisas, situados em um lugar (eles não são dotados da ubiquidade que lhes permitiria estarem em vários lugares ao mesmo tempo) e eles ocupam um espaço. O lugar pode ser definido absolutamente como o ponto do espaço físico onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe. Quer dizer, seja como localização, seja, sob um ponto de vista relacional, como posição, como graduação em uma ordem. O lugar ocupado pode ser definido como a extensão, a superfície e o volume que um indivíduo ou uma coisa ocupa no espaço físico, [...].

Os agentes sociais que são constituídos como tais em e pela relação com um espaço social [...].

"Não deplorar, não rir, não detestar, mas compreender". [...] Ou, como fornecer os meios de compreender, isto é, de tomar as pessoas como elas são, senão oferecendo-lhes os instrumentos [...]. (BOURDIEU, 2008, p. 160, 9 e 10)

Por isso, na escola um instrumento de compreensão do lugar e de significação no mundo, é preciso um olhar atento para reconhecer as camadas populares. No que tange a EJA, o trabalho docente precisa ser versátil para lidar com pessoas com trajetórias tão diferentes e ser sábio para também beneficiar-se dos saberes do outro, acumulando experiências e conhecimentos sobre a cultura e a aprendizagem dos jovens, adultos e idosos (DI PIERRO, 2014).

Pensando nisso, esse capítulo buscará compreender a história de vida, as identidades comunitárias e a realidade socioambiental da população que vive no campo na região do Sul de Minas, a fim de buscar conteúdos em Ciências Biológicas que se contextualizam e possam

embasar a educação dos Jovens, Adultos e Idosos com foco em suas experiências ao longo da vida e nas experiências dos que frequentam as escolas públicas na oferta dessa modalidade de ensino, motivada a responder a seguinte questão: qual é o perfil desses estudantes? como a história de vida desses sujeitos está sendo contemplada nas propostas pedagógicas em sala de aula?

É importante para guiar uma educação libertadora e de qualidade, além de um aprendizado a partir das experiências ao longo da vida do educando, trabalhar as histórias de vida em prol do reconhecimento desses sujeitos. A valorização das vivências, usos/costumes e tradições tornam-se estratégias integradoras para acolher esses sujeitos na escola e, paralelamente, contribuições para o seu autoconhecimento, desejando que estes se tornem conscientes do seu lugar na sociedade.

“O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nós formamos por meio de um conjunto de experiências de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para ser um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade” (JOSSO, 2004, p.58).

Para isso, dentro desse capítulo serão analisados documentos que apontem a realidade socioambiental local e aspectos que nos levem a traçar a identidade comunitária para o desenvolvimento de atividades em EJA contextualizadas, compreendendo assim a realidade de vida do alunado; os impactos ambientais ocorridos no Sul de Minas Gerais que interferem no modo de vida dessa população do campo; e, por fim, articular a história de vida desses sujeitos aos conteúdos curriculares para a EJA, orientadores da proposta de um currículo pensado exclusivamente para esses estudantes.

Segundo Carvalho (2011, p. 59), identidade pode ser conceituada como uma “categoria teórica que explica e expressa muito bem o seu caráter social, histórico, dinâmico e transformador do homem, do seu psiquismo e da sua forma de expressão, a subjetividade”, e, para isso, será categorizada a identidade comunitária, ou seja, o lugar onde se realizam as experiências de vida dos sujeitos educandos no campo sul mineiro.

Essa categorização socioambiental, identitária e comunitária de vida será realizada a partir da obra *Rio Grande: ambiente, peixes e pessoas (2016)*, na qual encontram-se

indicadores das vivências sociais, políticas e econômicas fundamentais para conhecer diferentes aspectos dos sujeitos do campo no Sul de Minas. Esses aspectos integram ou poderão integrar turmas da EJA, para fundamentar o estudo da realidade ambiental na qual estão inseridos atualmente, bem como pressuposto para compreender quais os conteúdos curriculares poderão ser relevantes para estes estudantes na etapa de ensino compreendida, que é o 7º ano do ensino fundamental.

Alguns princípios foram selecionados e descritos abaixo:

O contexto socioambiental da comunidade cercada pelo Rio Grande:

Social	Ambiental	Políticas	Econômica
<p>- A população da bacia é de cerca de nove milhões de habitantes (CBH Grande, 2015).</p> <p>- Ao todo, 175 municípios são abarcados, total ou parcialmente, pela bacia Rio Grande a montante da UHE de Estreito, totalizando uma população de 2.897.863, segundo</p>	<p>- O Rio Grande nasce no município de Bocaina de Minas, sul de Minas Gerais, e pertence à bacia do alto Paraná (Castro & Begossi, 1995).</p> <p>- As barragens são apontadas como atividades responsáveis também por mudanças ambientais, pois ao</p>	<p>- A urbanização possui uma relação direta com a produção da riqueza entre os municípios.</p> <p>Observamos que os municípios com maior PIB são também aqueles que apresentam uma maior taxa de urbanização.</p> <p>- Para analisar a qualidade de vida e</p>	<p>- O Rio Grande está situado próximo a áreas altamente povoadas, com grande atividade industrial e agrícola, que possuem uma grande demanda por energia elétrica. Portanto, esse rio foi submetido a um grande número de barramentos para a</p>

Social	Ambiental	Políticas	Econômica
<p>dados do censo demográfico em 2010.</p> <p>- Em relação ao nível de escolaridade no Alto Rio Grande, a maior parte dos entrevistados (35%) possui Ensino Fundamental incompleto. A profissão mais representativa nessa região foi a de aposentado (24,3%). Com relação a renda, a maioria dos ribeirinhos recebe entre um e dois salários-mínimos (64,5%) e possui de um a dois filhos (51,6%).</p> <p>- 44 municípios possuíam menos de 60% de seus domicílios</p>	<p>construir as usinas várias áreas são inundadas para a formação de lagos, podendo causar grandes perdas de habitat e impactos diversos sobre espécies da flora e fauna, especialmente sobre as espécies de peixes migradores (Agostinho et al., 2003; Holanda et al., 2005).</p> <p>- Toda a região está inserida no Clima Tropical do Brasil Central, com variações no território em análise que vão do mesotérmico mediano ao quente.</p> <p>- 81 %da área está inserida no bioma Mata Atlântica, embora apenas</p>	<p>acesso a bens e serviços da população da bacia do Rio Grande a montante da UHE de Estreito, foram observados os dados relativos ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)</p> <p>- O acesso à escolarização é fundamental para se analisar o desenvolvimento humano. O IDHM Educação mede a escolarização da população adulta e o fluxo escolar jovem.</p>	<p>construção de usinas hidrelétricas (UHE), processo que se iniciou nos anos 50 com a construção das usinas de Itutinga, Mascarenhas de Moraes (Peixoto) e Cachoeira Dourada (Santos, 2010; Gandini et al., 2012).</p> <p>- A bacia do Rio Grande como um todo representa 8% da capacidade de produção de energia instalada no Brasil.</p>

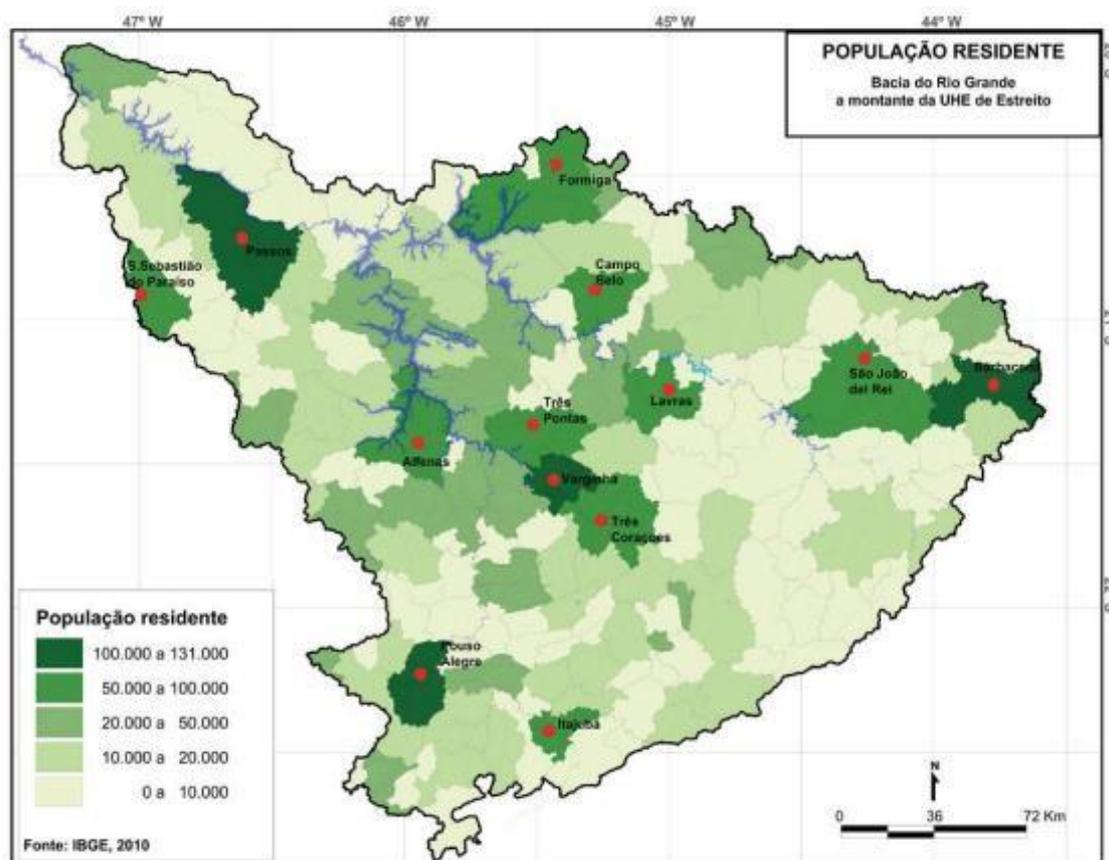
Social	Ambiental	Políticas	Econômica
<p>particulares permanentes sem cobertura de esgotamento sanitário em rede geral de esgoto, enquanto 131 possuíam esse serviço em mais de 60% de seus domicílios.</p>	<p>18,53% do território ainda mantém as coberturas vegetais naturais, enquanto 78,63% estão recobertos por uso antrópico.</p> <p>- Todos os ribeirinhos entrevistados consideram importante a preservação dos peixes na região.</p> <p>- A diversidade de ambientes principalmente pelo clima e relevo, é refletida na vegetação da bacia, que é abarcada pelos biomas Mata Atlântica e Cerrado.</p>		

Ao fazer a análise dos conteúdos dessa obra é nítido perceber a quão populosa é a região Sul Mineira. O documento em um dos seus trechos cita que “a bacia do Rio Grande abarca 393 municípios, sendo que destes 325 têm área totalmente incluída

na bacia. A população da bacia é de cerca de nove milhões de habitantes” (CBH GRANDE, 2015).

Em relação aos municípios abarcados pela bacia do Rio Grande a montante da UHE do Estreito, conta-se com 175 cidades, a minoria com população entre 50 e 100 mil habitantes, contudo, a maioria dessas cidades possuem médio ou pequeno porte, com 94 municípios com população inferior a 10 mil habitantes, como mostra o mapa a seguir (Figura 1):

Figura 1: Mapa da População residente na bacia Rio Grande a montante da UHE de Estreito



Fonte: Rio Grande: Ambiente, Peixes e Pessoas

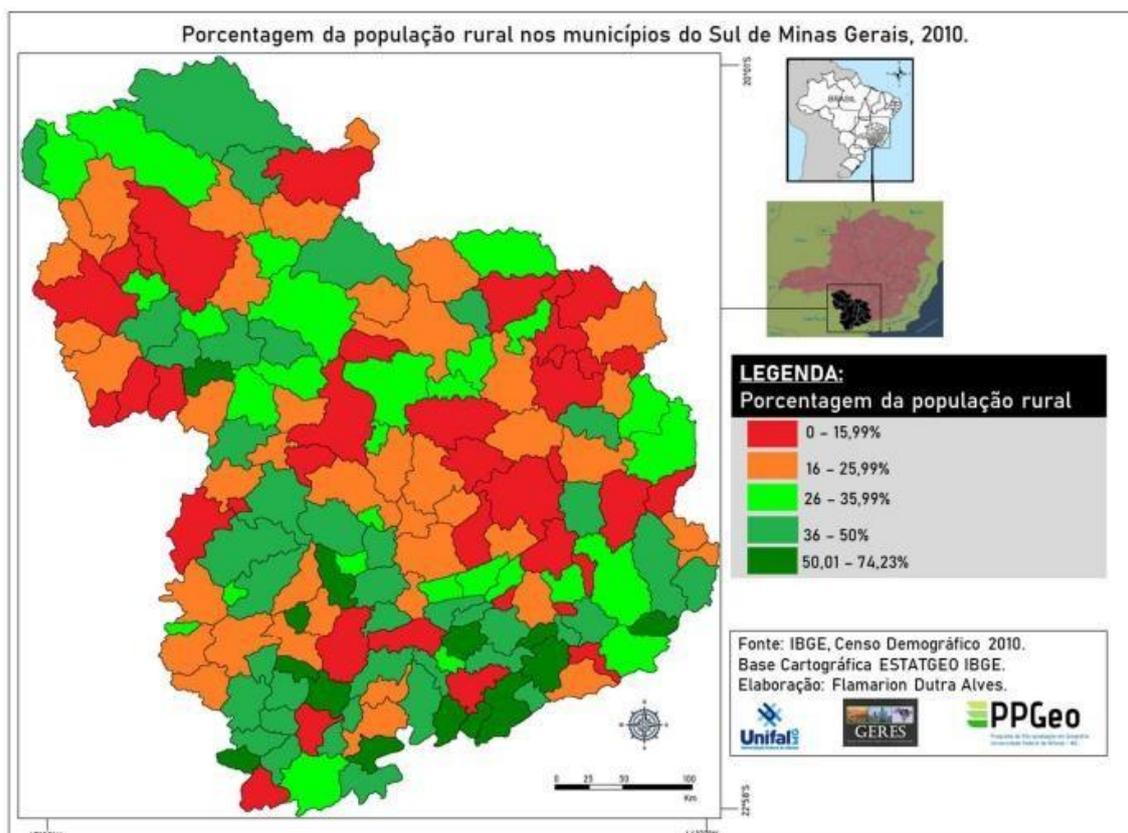
Em síntese, o documento cita que dos 175 municípios citados acima, 18% compreendem a população rural dessa unidade federativa. No Sul de Minas, encontramos ainda muitas famílias que vivem no meio rural e mantêm seu sustento com as atividades do campo com o auxílio da sua família, onde a agricultura e a pecuária se destacam. Os artigos *Ruralidade e as cidades pequenas no Sul de Minas Gerais* e *A Geografia das*

pequenas cidades no Sul de Minas Gerais: uma proposta classificatória também discute esse assunto.

Em suma, Alves (2021) destaca que nas cidades pequenas, a presença da agricultura familiar e dos elementos identitários de uma cultura rural ainda se mostram presentes no cotidiano da população do campo, mesmo com as mudanças ocasionadas pela urbanização e expansão da agricultura moderna.

Com base nas questões materiais e demográficas, Faria (1984) e Martine e Garcia (1987), apontam que municípios com menos de 20.000 habitantes não poderiam ser considerados urbanos. A respeito das questões imateriais e simbólicas, Wanderley (2001) entende que pequenos municípios são aqueles onde a população urbana não ultrapassa os 20.000 habitantes, sendo a maioria dos municípios dessa região representado por uma alta porcentagem de população rural, como ilustra o mapa (Figura 2):

Figura 2: Mapa da população rural no Sul de Minas



Fonte: Flamarion Dutra Alves

O Sul de Minas destaca-se pela “diversidade de ambientes principalmente pelo clima e relevo, é refletida na vegetação da bacia, que é abarcada pelo biomas Mata Atlântica e

Cerrado”, o clima Tropical do Brasil Central, com variações no território em que vão do mesotérmico mediano ao quente, que, em consonância com fatores geológicos e, atualmente, antrópicos tem uma grande variabilidade ambiental. Contudo, cada região tem suas características, o que influencia na cultura e nos costumes de cada família.

As regiões próximas a bacia do Rio Grande vem sofrendo impactos ambientais irreversíveis após a instauração das usinas hidrelétricas, a mudança da paisagem natural para dar lugar ao empreendimento e a mudança nas características do rio, como a redução da vazão e a transformação do funcionamento normal do curso d’água, convertendo o rio que, anteriormente era uma sequência de poços e corredeiras em um ambiente lântico, basicamente um poço, levando a diminuição e/ou extinção de muitas espécies de peixes, como apontado pelos ribeirinhos entrevistados.

O barramento levou a diminuição da vazão do rio, que por sua vez traz consequências no abastecimento de água e na manutenção da paisagem seja beira rio, seja da área urbana ou rural, essa modificação ocorrida em alguns anos impactou a vida da população rural, que precisou adaptar seu modo de vida às novas condições impostas.

Melo e Borges (2006) reforçam que não é somente as usinas hidrelétricas que vem interferindo na disposição do rio e dos ecossistemas que o rodeiam, mas a agricultura e a pecuária também são outros fatores que estão contribuindo com as mudanças nas vegetações, conseqüentemente exercendo pressões sobre a bacia, pelo fato de estar cada vez mais substituindo a vegetação nativa por pastagens e campos antrópicos.

A degradação dos rios tem impacto direto com a economia local, apesar do documento *Rio Grande: ambiente, peixes e pessoas* apontar que o rio é preferencialmente usado para lazer e recreação, a não conservação dos cursos d’água impactam na qualidade de vida da população, visto que a água é também usada na irrigação e, tratando-se da agricultura familiar, pode ser um agravante para a prosperidade da atividade que subsidia a renda total ou parte da renda familiar, contudo, a conservação ambiental é altamente associada a presença da agricultura familiar no campo, o uso racional e seguro dos recursos naturais, preservação da fauna e flora (ALVES, 2021).

Todas as intervenções humanas nos ambientes rurais ao longo dos anos, vem mudando a dinâmica da população do campo, pois as comunidades rurais estão sendo incluídas nos espaços urbanos, conseqüentemente, há menos investimento público na localidade, impactando a população do campo principalmente na economia e educação, pois não haverá a preocupação em desenvolver estratégias que englobem as particularidades desse povo em todas as camadas sociais, descaracterizando o modo de

vida e as histórias que construíram a identidade desta comunidade.

A exploração da bacia do Rio Grande como um todo representa 8% da capacidade de produção de energia instalada no Brasil. Para a implementação de uma usina faz-se necessário um complexo planejamento a fim de caracterizar os danos a fauna e flora local, ações mitigadoras para compensar os danos ambientais causados no rio, suas margens e seu entorno, contudo, essa ação impacta muitas vezes as populações rurais que vivem às margens dos rios, como é o caso de muitas cidades pequenas no Sul de Minas, dessa forma, as famílias precisam por si só reorganizarem suas vidas, seus costumes para se adequar à nova forma de vida que lhe é imposta devido ao crescimento acelerado da urbanização.

As pequenas cidades, apesar da urbanização, possuem ainda sua principal atividade econômica voltada ao campo, contextualizando o trabalho rural com a dimensão econômica, cultural, política e ambiental da população no território. A economia regional é significativamente diversificada, e tem como principais atividades a agropecuária (pecuária leiteira, café, cereais e frutas), as indústrias (material de transporte, eletro- eletrônica, mecânica, têxtil e alimentícia) e o comércio e prestações de serviços (turismo, educação, saúde, transporte e administração), (ALVES, 2021).

Tendo por base pequenos camponeses, sem terra ou donos de pequenas propriedades de cidades pequenas, fatores como o analfabetismo e/ou baixo grau de escolarização ainda são características evidentes da população do campo. Com a demanda que a urbanização traz, a Educação Básica mostra-se nas importante tanto para as crianças e adolescentes, quanto para os adultos e idosos, para que estes tenham condições de continuar desenvolvendo atividades rurais, atentos a questões sociais e ambientais.

Geralmente as atividades do campo são passadas por gerações, onde os membros mais velhos instruem os mais novos e incentiva-os a contribuírem na renda da família com sua mão de obra. Destaca-se para a população do campo o modo de vida livre, em harmonia com a natureza e com as atividades cotidianas guiadas por ações colaborativas, ou seja, realizada por mais de uma pessoa, permitindo uma troca de saberes e experiências adquiridas ao longo da vida.

Todavia, esse dinamismo engendra as primeiras aprendizagens do sujeito, construída através de saberes populares em um ambiente informal de educação, reforçando a importância dos diferentes saberes no ensino aprendizagem em espaços formais de ensino.

Toda instrução adquirida, independente do lugar, darão lugar a construção de sua história de vida, que nos auxilia a desenvolver e aperfeiçoar habilidades ao longo da vida,

além de contribuir positivamente na formação da personalidade e atuação cidadã perante a sociedade.

Na escola, especialmente para essas modalidades, visto que há indivíduos em diferentes fases da vida, deve-se incentivar o diálogo para troca de saberes valorizando os conhecimentos adquiridos ao longo da vida. O professor, por sua vez, possui o lugar de mediador, onde promoverá discussões que permitam aos seus alunos exporem suas percepções acerca de um tema, de acordo com sua história de vida. Esse método permitirá maior autonomia da classe, sentimento de valorização e reconhecimento dos saberes desses estudantes faz-lhes sentir confiantes em dar sequência nos seus estudos e ressignifica sua história de vida, que muitas vezes não é reconhecida como algo a ser valorizado por eles próprios, essa determinação vai de encontro com o que Di Pierro (2014) reflete quando diz que

Uma das consequências do reconhecimento da diversidade dos educandos é a admissão da heterogeneidade de suas necessidades de aprendizagem, motivações e condições de estudo, o que implica a estruturação de formas de atendimento diversificadas e flexíveis, capazes de acolher diferentes percursos e ritmos formativos. (DI PIERRO, 2014)

O documento traça o perfil de alguns entrevistados, dentre eles, destaca-se a profissão que mais aparece, sendo ela dona de casa e aposentado, que possuem entre um a dois filhos. Destes, há um grande percentual de homens e mulheres cujo ensino fundamental não foi concluído, mas, apesar da baixa escolarização, fica evidente em suas falas o conhecimento acerca do ambiente que estes estão inseridos, esses cidadãos são críticos em seus argumentos quanto aos impactos causados pelas Usinas Hidrelétricas no rio e conhecem a importância da preservação da natureza.

É destacado ainda no documento que “o acesso à escolarização é fundamental para se analisar o desenvolvimento humano. O IDHM Educação mede a escolarização da população adulta e o fluxo escolar jovem”, sendo adulta mediada pela população com mais de 18 anos, enquanto das crianças e adolescentes é mediada pela porcentagem dos que frequentam a escola

“O fluxo escolar da população jovem acompanha a população em idade escolar em quatro momentos importantes da sua formação- entrada no sistema educacional, finalização do primeiro ciclo do ensino fundamental, e conclusão do ensino fundamental e do ensino médio.” (PNUD et al., 2013, p.61)

Esses dados se fazem importantes visto que todos esses detalhes ilustram a história de vida dos habitantes dessa região, colocando-nos a par das extensas características que as pessoas de uma mesma região podem possuir. Tudo que aprendemos desde a infância, com as brincadeiras, os ensinamentos familiares e as atividades cotidianas tornam-se as aprendizagens construídas ao longo da vida, que é adquirido principalmente por espaços de aprendizagens informais, essa identidade comunitária estará atrelada as percepções particulares que esses sujeitos possuem do mundo.

As práticas cotidianas das populações do campo trazem muitos aspectos de sua identidade cultural, conforme apontam Lindner, Alves e Ferreira (2009, p.7) “percebe-se que tanto as ruralidades, quanto as urbanidades, podem estar presentes em qualquer espaço, pois referem-se a manifestações culturais, ligadas aos modos de vida, tradições, ocupações”, para mais, características que remetem à ruralidade presente no modo de vida no campo está intimamente ligada as relações entre indivíduos e suas práticas, hábitos e costumes de vida.

Ao partirmos para a realidade da escolarização desses sujeitos, é preciso elencar as diferentes percepções que essa população do campo tem acerca do que são as aprendizagens relevantes para eles, contextualizadas ao ambiente escolar, que será em um local urbano, porém, sem separar a relação entre homem e campo.

Dessa forma, ao relacionar as histórias de vida com a vida do campo aos conteúdos curriculares para a EJA, democratizamos a escola, contudo, ficará mais fácil desenvolver conteúdos curriculares que exaltem a multiplicidade da cultura e dos saberes populares.

Bergamasco & Antuniassi (1998) reforça que “o não uso da diversidade cultural e do conhecimento de populações nativas em pesquisas significa muitas vezes ignorar informações importantes quando se pretende traçar novas estratégias para o desenvolvimento.”

A relação da rede escolar com seus discentes faz-se muito importante para traçar novas metas, objetivos, conteúdos e metodologias. As escolas apesar de precisarem estar em acordo com as Diretrizes, que são os pilares estruturantes para o seu funcionamento, devem explorar sua autonomia e resgatar a sua função equalizadora e socializadora, com o intuito de valorizar a construção socioambiental dos seus alunos.

Para mais, pode-se concluir que grande parte desses sujeitos são candidatos a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, uma vez que não concluíram seus estudos, dessa forma, considerando a história de vida dessas pessoas em seu contexto regional faz-se necessário pesquisas em educação para definir estratégias que inclua as especificidades

da população do campo no desenvolvimento dos conteúdos curriculares das escolas do Sul de Minas, para que estas estejam em plena condição de acolher esses cidadãos através de uma escola bem estruturada para a EJA.

Nesse interim, para sustentar uma escola integradora e com ensino de qualidade, os professoras devem preocupar-se em uma formação continuada, com vista em estarem instruídos, em posse de matérias e práticas didático pedagógicas pertinentes a cada etapa da EJA, respeitando a idade desses alunos e o principal, que tenha condição em desenvolver ou pelo menos contribuir criticamente em um currículo pensado para os estudantes dessa região, com conteúdo curricular que seja relevante ao modo de vida dos sujeitos e pensado exclusivamente para as suas exigências e faixa etária, respeitando a identidade comunitária desses sujeitos.

Os conteúdos curriculares devem ser de caráter relevante para os Jovens, Adultos e Idosos, logo, se apresentarmos temas distoantes da realidade dos mesmos, este não terá boa aceitação por parte dos discentes. Mas, estabelecer conteúdos e práticas que respeitem sua relação com o ambiente e que os ajudem a propor soluções de maneira rápida e criativa torna o ensino aprendizagem mais atraente, além de fornecer a base para construção de novas aprendizagens que eles usarão ao longo da vida.

“A flexibilidade na organização dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem parece ser a chave para caracterizar as propostas pedagógicas inovadoras na EJA, ao lado da criteriosa seleção de conteúdos curriculares conectados ao universo sociocultural dos estudantes, com apoio de recursos didáticos em linguagem apropriada para essa faixa etária” (Di Pierro, 2014).

Portanto, as escolas, em posse de seus direitos poderá organizar as aulas e a estrutura da escola para que atenda a demanda dos alunos da EJA, dessa forma será possível expandir as práticas didático-pedagógicas dos docentes para promover aulas mais dinâmicas e atrativas para a modalidade.

IV

Ciências Biológicas na BNCC e os Fundamentos para a EJA: Vida e Evolução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo e, segundo o MEC, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando o direito do aluno a aprendizagem, como estabelecido no PNE.

Segundo o MEC, o intuito dessa base é nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC).

A ideia da adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica começou desde a Constituição Federal, em 1988, em seu artigo 205, quando determina que:

À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Posteriormente, a LDB, Lei nº 9.394/1996 em seu artigo 26, enfatiza:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000 (BNCC, 2017), mas antes da implementação da BNCC houve outros documentos preocupados em estabelecer um documento norteador para o currículo das escolas brasileiras, como a DCN e o PNE.

Consoante aos marcos legais anteriores, no ano de 2015 a primeira versão desse documento foi para consulta pública, foi reunido diversos especialistas nacionais e internacionais para debater experiências de construções curriculares. Em Setembro desse mesmo ano o MEC publicou a primeira versão da BNCC, que teve grande empenho por parte da rede escolar, com a contribuição da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas.

Na primeira versão desse documento houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para discutir esse documento preliminar, mas chamou a atenção por não possuir qualquer elaboração voltada as especificidades da EJA, que também é uma modalidade da Educação Básica. Os fóruns da EJA começaram a partir daí diversas discussões sobre a inadequabilidade da BNCC para a EJA, visto que embora se pense em igualdade ao criar uma base comum de conteúdos curriculares para todas as modalidades, garantindo-lhes o mesmo direito, não é o suficiente.

Com base nas discussões pertinentes ao documento, foram acrescentadas as considerações e formulada a segunda versão do documento, onde houve grande esforço para incluir a EJA, mesmo assim não obtiveram sucesso, contudo, o pouco que se fala sobre a educação de jovens, adultos e idosos no documento, equipara essa modalidade ao ensino regular, pensado para crianças e adolescentes.

No ano de 2016 começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2. Essa versão, mais uma vez não tem nenhuma preocupação com a EJA, em análise, o que se encontra sobre a EJA e a Educação do Campo, não passa de um breve trecho, o que nos evidencia a marginalização dessas modalidades, indicando que a BNCC não é um lugar para a EJA, tampouco para a Educação do Campo, que merecem um documento específico como base.

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em Dezembro, foi homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho.

A linha do tempo da BNCC faz-se muito importante nesse contexto, visto que trata-se de um documento bem recente e que ainda gera muitas discussões por parte da comunidade escolar.

O MEC afirma em um dos seus veículos de comunicação, que após a homologação da BNCC “começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação

dos currículos escolares”, ou seja, adequar os currículos escolares aos princípios propostos pela BNCC. Ao pesquisar sobre as discussões e debates que ocorreram para formular esse debate, encontraremos indícios que nos levam a perceber que este foi pensado para estruturar a Educação Básica, mas somente no ensino regular, de forma a não contemplar as outras modalidades de ensino como a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a Educação do Campo, que possuem exigências distintas comparada a educação de crianças e adolescentes.

Para iniciar a análise de conteúdo desse documento (BNCC), procurei por palavras-chaves que permeiam esse trabalho, sendo elas “Jovens, Adultos e Idosos”; “Educação do Campo”; Aprendizagem ao Longo da Vida e História de Vida:

Base Nacional Comum Curricular

Jovens, Adultos e Idosos	Educação do Campo	Aprendizagem ao longo da vida	História de Vida
“Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes	“Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola,	Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida.	Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental

Curriculares Nacionais”	Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais”		
-------------------------	---	--	--

Jovens, Adultos e Idosos	Educação do Campo	Aprendizagem ao longo da vida	História de Vida
<p>(LÍNGUA PORTUGUESA- Todas as etapas do Ensino Fundamental):</p> <p>CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras</p>			

<p>(Educação Física).</p> <p>É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural.</p>			
<p>“Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por</p>			

Jovens, Adultos e Idosos	Educação do Campo	Aprendizagem ao longo da vida	História de Vida
<p>Condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (Parecer CNE/CEB nº 5/201152)</p>			

Essas palavras-chave ajudam a visualizar como a Educação dos Jovens, Adultos e Idosos e a Educação da população do Campo foram discutidas nesse documento. Com base nas informações que encontramos nesse documento, deixa confusa a ideia das *Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos* objetivar o alinhamento do currículo da EJA a BNCC, pois essa ação levará o currículo da EJA a se equiparar com o currículo pensado para crianças e adolescentes, que estão na idade estabelecida para aquela etapa de ensino e não possui nenhuma especificidade como encontramos nas outras modalidades, então, como pode esse documento nortear o currículo de todas as modalidades de ensino da Educação Básica, se na sua formulação não integrou as diferentes modalidades de ensino e camadas populares que frequentam as escolas?

Apesar das inconsistências, a intenção da BNCC em promover a igualdade na educação brasileira, de modo a garantir que as aprendizagens sejam plenamente desenvolvidas, pode ser o início de um grande passo para garantir um ensino justo e de qualidade, em todas as escolas e modalidades de ensino, mas para isso, é preciso um documento com foco nessas modalidades que já são marginalizadas, para assim conseguir beneficiar a toda a Educação Básica com uma estrutura de qualidade para o ensino.

Esse é um caminho de muitas discussões, pois sabemos que fomentar um currículo pra EJA não é uma tarefa fácil, visto que na composição das turmas podemos nos deparar com uma discrepância entre as idades dos estudantes, pois “trata-se de uma modalidade que se apresenta como alternativa para todo cidadão, que não teve oportunidade de frequentar a Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio na idade certa.” (BRASIL, 2020, p. 4).

Contudo, nos indivíduos mais velhos vamos nos deparar com maior maturidade e carga de aprendizagens adquiridas durante a vida, enquanto, na mesma sala, podem haver jovens que, por estar em defasagem no ensino regular, preferiu se alocar na EJA, estes possuem o perfil ainda semelhante ao de adolescentes, embora os contextos familiares e as histórias de vida possam ser distintos.

É sabido que cada estudante possui necessidades diferentes, logo, o currículo deve ter seu foco na equidade, que também visa reverter a exclusão de alguns grupos marginalizados. Portanto, compete a escola garantir que o espaço esteja preparado para acolher qualquer indivíduo de sua comunidade que deseje estudar.

Não obstante, a escola deve buscar abranger as particularidades de todos os estudantes, não só uma parte, ou a maioria, pois se estão na escola, é responsabilidade da instituição garantir sua permanência, ensino, aprendizagem e formação não só escolar, mas que incidirá na sua caminhada ao longo da vida, “ao saber aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.” (BNCC, 2017).

Para garantir o sucesso no ensino aprendizagem é preciso uma educação que se mantenha colaborativa, ou seja, a escola e os estudantes precisam estar em sintonia para que haja fluidez no processo. Pensando nisso, para a elaboração de um currículo, deve-se desempenhar um trabalho em conjunto com os estudantes, considerando a autonomia das escolas em se adaptar ao meio social em que se insere.

As ações para estruturar o currículo da escola deve ter em consideração a realidade do lugar e do tempo, tendo em vista desenvolver estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas; entre outros.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BNCC, 2017).

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BNCC, 2017).

A estruturação da BNCC para a Educação Básica está dividida em 3 etapas, sendo elas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No Ensino Fundamental, está organizado em cinco áreas do conhecimento que “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010).

Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes (BNCC, 2017). Esse segmento é dividido entre anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano).

Para cada etapa de ensino há várias possibilidades de organização curricular, na BNCC, as unidades temáticas propostas para cada área de conhecimento definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares.

Pela visão da BNCC, os anos finais do Ensino Fundamental é apoiado em conteúdos que trazem desafios de maior complexidade, fazendo-lhes adquirir autonomia, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BNCC, 2017). Nessa vertente, será discutida objetos de conhecimento voltadas ao 7º do Ensino Fundamental para as Ciências Biológicas, contextualizadas aos documentos pertinentes a EJA e a Educação do Campo, como pressuposto para elaborar uma proposta curricular e pedagógica para essas modalidades.

Uma das áreas de conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental é a Ciências da Natureza, que tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que

envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. (BNCC,2017). Nessa área de conhecimento, chegamos a disciplina Ciências, onde é proposto unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades para cada etapa de ensino, como ilustrado na figura 3:

Figura 3: Proposta de unidades temáticas e objetos de conhecimentos da BNCC para o 7º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Matéria e energia	Máquinas simples Formas de propagação do calor Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra História dos combustíveis e das máquinas térmicas
Vida e evolução	Diversidade de ecossistemas Fenômenos naturais e impactos ambientais Programas e indicadores de saúde pública
Terra e Universo	Composição do ar Efeito estufa Camada de ozônio Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis) Placas tectônicas e deriva continental

Fonte: BNCC

Esses temas servirão de base para propor conteúdos curriculares que se contextualizem com a história de vida dos sujeitos da EJA e da região que estão inseridos, para isso, será refletido todo caminho que fiz até aqui, para separar questões relevantes para o ensino aprendizagem na EJA, de modo a garantir a integração dos estudantes do campo nas aulas que serão ministradas.

No documento *Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal*, é apresentada uma proposta de organização da

Matriz Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental, presencial. Esse documento nos ajuda visualizar como os conteúdos curriculares podem ser organizados em um currículo a partir da carga horária disponível para a disciplina, como mostra a figura 4:

Figura 4: Proposta de Matriz Curricular 2º Segmento da EJA Presencial

Unidade Escolar: xxx Educação de Jovens e Adultos – 2º Segmento Turno: Matutino e/ou Vespertino e/ou Noturno Módulo: 20 semanas - 100 dias letivos Regime: Semestral					
Formação Geral Básica					
Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	5ª Etapa	6ª Etapa	7ª Etapa	8ª Etapa
Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4	4
	Arte	2	2	2	2
	Educação Física	1	1	1	1
	Língua Inglesa	1	1	1	1
Matemática	Matemática	4	4	4	4
Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	4	4	4	4
Ciências Humanas	História	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2
Projetos/Programas	Projetos/Programas	5	5	5	5
	Educação Profissional Integrada	X	X	X	X
Total de Módulos/Aulas Semanais (sem a Educação Profissional)		25	25	25	25
Total de Módulos/Aulas Semanais (com a Educação Profissional)		X	X	X	X
Total da Carga Horária Semestral (horas, sem a Educação Profissional)		400	400	400	400
Total da Carga Horária Semestral (horas, com a Educação Profissional)		X	X	X	X
Carga Horária do Segmento (horas, sem a Educação Profissional)		1600			
Carga Horária do Segmento (horas, sem a Educação Profissional)		X			
OBSERVAÇÕES: 1. Cada etapa corresponde a um semestre letivo, que equivale a 100 (cem) dias letivos. 2. A carga horária diária é de 4 (quatro) horas, convertidas em 5 (cinco) módulos-aulas. 3. O módulo-aula é de 48 (quarenta e oito) minutos. 4. O intervalo deverá ser de até 15 (quinze) minutos, excluídos da carga horária diária. 5. O horário de início e término do período letivo é definido pela unidade escolar. 6. Os Projetos/Programas oferecidos pela unidade escolar para escolha do estudante correspondem a, no mínimo, 20% (vinte por cento) do total da carga horária semestral. 7. No caso da oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, a carga horária de Projetos/Programas será de, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas que correspondem a 10 (dez) módulos-aulas semanais, podendo ser ampliada de acordo com o curso ofertado. 8. Para a EJA Integrada à Educação Profissional, o atendimento de, no mínimo, 5 (cinco) módulos-aulas de Projetos/Programas será de forma indireta/não presencial. 9. A unidade escolar poderá optar por até 70% (setenta por cento) da carga horária de forma indireta/não presencial, em conformidade com seu Projeto Político-Pedagógico.					

Fonte: *Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal*

A proposta da Matriz Curricular possui abertura para que as escolas usem da flexibilidade permitida para a oferta da EJA adaptem-se de acordo com a realidade da região que estão inseridas e dos educandos que irão compor essas turmas.

Nessa figura podemos ver a importância da Ciências para a formação geral dos estudantes, ao igualar o total de horas/aula de Ciências se iguala aos componentes

curriculares Língua Portuguesa e Matemática, que são os conteúdos mais explorados na Educação Básica, pois torna-se a base para os outros componentes curriculares.

Nesse contexto, as Ciências da Natureza contribuem para esses indivíduos terem condições de entender o meio ambiente que estão inseridos, as mudanças que estão acontecendo na natureza e os conduzem para que possam desenvolver uma cidadania plena e, para a população do campo, os conhecimentos com embasamento científico contribui com o trabalho rural e com a preservação do meio ambiente.

Com base nos objetivos de conhecimentos propostos pela BNCC e respeitando a carga horária de Ciências para a EJA, será proposto conteúdos curriculares na área de Ciências Biológicas para contribuir com as escolas que ofertam essa modalidade de ensino no Sul de Minas Gerais. Para a prática docente, serão alicerçadas algumas práticas didático-pedagógicas que contribuirão para a sua prática docente na EJA e com a qualidade do ensino da instituição de ensino, com a certeza de que é necessário professores comprometidos a investir na sua formação acadêmica para preparar-se para trabalhar com quaisquer modalidades de ensino, com a certeza de que o seu protagonismo será revolucionário para a educação desses cidadãos.

V

Proposta de Conteúdos e Metodologias para a EJA

Visto que a grande parte dos estudantes da EJA são trabalhadores que, em muitas das vezes precisaram interromper seus estudos para ajudar no sustento de sua família e, retornaram para escola após estarem anos sem estudar e na população do campo, que tem suas principais atividades voltadas ao campo, pensou-se em conteúdos curriculares que cerceiem os conhecimentos prévios acerca do mundo desses sujeitos, além de estratégias didático pedagógicas para auxiliar os professores na mediação do ensino aprendizagem de seus alunados. Abaixo, uma proposta de currículo para o 7º ano do Ensino Fundamental:

CIÊNCIAS: 7º ANO - 1º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	CONTEÚDO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESTRATÉGIA
VIDA E EVOLUÇÃO	A ÁGUA	RECONHECER A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA A REGIÃO. USO CONSCIENTE DA ÁGUA	DISCUSSÃO DE DOCUMENTÁRIOS E REPORTAGENS ACERCA DO RIO GRANDE
VIDA E EVOLUÇÃO	USINAS HIDRELÉTRICAS	IMPACTO DAS USINAS PARA O SUL DE MINAS E PARA AS RELAÇÕES HOMEM/NATUREZA	RECRIAR O MODO DE VIDA DA COMUNIDADE ANTES E DEPOIS DAS USINAS HIDRELÉTRICAS NO SUL DE MINAS
VIDA E EVOLUÇÃO	CONTEXTO AMBIENTAL DO SUL DE MINAS	DISCUTIR AS MUDANÇAS AMBIENTAIS DA REGIÃO COMPARAR ASPECTOS AMBIENTAIS RECENTES E PASSADOS	INCENTIVAR A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA MONTAR UM QUADRO COM AS CARACTERÍSTICAS AMBIENTAIS ATRAVÉS DE RECORDAÇÕES DOS ESTUDANTES

Contextualizada a região onde as escolas estão inseridas, pretende-se inserir ao

currículo conteúdos que levem os discentes a discutir questões ambientais de sua cidade. Nesse primeiro bimestre, buscar-se-á construir o contexto socioambiental do Sul de Minas Gerais, bem como trabalhar como as usinas impactaram/impactam a comunidade, principalmente do campo desde a sua implementação e a natureza.

As estratégias didático-pedagógicas buscarão incentivar a participação dos estudantes nas aulas, de modo que exponham suas experiências e dialoguem com a experiência do outro. Ao docente ficará o papel de mediar os conteúdos, garantindo que os alunados sejam capazes de construir os conceitos propostos e fixem as aprendizagens em sala de aulas.

CIÊNCIAS- 7º ANO- 2º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	CONTEÚDO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESTRATÉGIA
VIDA E EVOLUÇÃO	AS PAISAGENS NATURAIS DO SUL DE MINAS	CONHECER A REALIDADE AMBIENTAL ONDE VIVE PRESERVAÇÃO AMBIENTAL	RODA DE CONVERSA SOBRE A PERSPECTIVA DE CADA EDUCANDO SOBRE A BIODIVERSIDADE LOCAL PRODUZIR CONJUNTAMENTE EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICO SOBRE A BIODIVERSIDADE DA REGIÃO
VIDA E EVOLUÇÃO	BIODIVERSIDADE SUL DE MINAS	APRESENTAR A RIQUEZA DA FAUNA E FLORA NA REGIÃO	FOTOS E VÍDEOS EM SALA DE AULA
VIDA E EVOLUÇÃO	DESMATAMENTO E VEGETAÇÃO REGIONAL	CONHECER COMO ERA E COMO ESTÁ A VEGETAÇÃO REGIONAL IMPACTOS AMBIENTAIS DO DESMATAMENTO	TRABALHAR COM DADOS DO IBGE; GRÁFICOS E TABELAS PASSEIO PELA CIDADE E OBSERVAÇÕES DA PAISAGEM

O segundo bimestre traz a proposta de reconhecimento da região. O intuito é nivelar as aprendizagens populares com as científicas, para que os estudantes sejam capazes de conhecer a biodiversidade do Sul de Minas. As aulas buscarão sempre contribuir com as aprendizagens já construídas ao longo da vida, portanto, é imprescindível o diálogo, para que possa ser valorizado o conhecimento popular desses

indivíduos. A proposta para os docentes será investir no diálogo e atividades em grupo com os discentes, promovendo a interação, a confiança e a liberdade entre as partes.

CIÊNCIAS- 7º ANO- 3º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	CONTEÚDO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESTRATÉGIA
TERRA E UNIVERSO	ATIVIDADES INDUSTRIAIS E RURAIS	PRINCIPAIS ATIVIDADES REALIZADOS NO MEIO URBANO E NO MEIO RURAL	RODA DE CONVERSA VÍDEOS SOBRE EMPREENDIMENTOS INDUSTRIAIS E RURAIS
TERRA E UNIVERSO	ESTAÇÕES DO ANO	CONHECER AS ESTAÇÕES DO ANO E SUA INFLUÊNCIA NA AGRICULTURA	PALESTRA DE AGRÔNOMOS E/OU BIOLÓGOS ACERCA DO TEMA
TERRA E UNIVERSO	AGRICULTURA E USO DO SOLO	ENTENDER AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA AGRICULTURA AGRICULTURA CONSCIENTE PERCEBER A IMPORTÂNCIA DO SOLO PARA A AGRICULTURA PRINCIPAIS TIPOS DO SOLO CUIDADOS COM O SOLO	APRESENTAR PROGRAMAS DE INSTRUÇÃO SOBRE AGRICULTURA FAMILIAR

O terceiro bimestre trabalhará conteúdos voltados ao uso do solo e as estações do ano, que influenciam no clima, importante para a agricultura familiar. Embora nem todos os alunos serão de comunidades rurais, a região é historicamente ligada ao uso do solo, fazendo-se importante a discussão. Será destacado aspectos da agricultura familiar, visto que na região ainda há muitas famílias que possuem sua renda voltada a essa atividade, que mostra-se cada vez mais crescente. As estratégias didático pedagógicas para ministrar esses conteúdos busca descaracterizar o ensino tradicional, cujas aulas são sempre em salas, podendo o professor buscar por palestrantes e atividades fora do âmbito escolar, garantindo aulas mais dinâmicas e atrativas para a faixa etária e maturidade dos integrantes da EJA.

CIÊNCIAS- 7º ANO- 4º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	CONTEÚDO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESTRATÉGIA
VIDA E EVOLUÇÃO	ECOSSISTEMAS	O QUE É ECOSSISTEMA? CARACTERÍSTICAS DO ECOSSISTEMAS	CONVERSAR SOBRE AS IMPRESSÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O ECOSSISTEMA LOCAL
VIDA E EVOLUÇÃO	USO CONSCIENTE DOS RECURSOS NATURAIS	RESPEITO A NATUREZA PRÁTICAS COTIDIANAS QUE IMPACTAM OS RECURSOS NATURAIS	GRUPOS DE ESTUDOS VISANDO PROPOR FORMAS DE USO CONSCIENTE DOS RECURSOS NATURAIS DA REGIÃO
VIDA E EVOLUÇÃO	TURISMO	TURISMO NO SUL DE MINAS APRESENTAR O TURISMO COMO UMA ATIVIDADE ECONÔMICA E PROFISSIONAL PRESERVAÇÃO DO AMBIENTE NATURAL	RODA DE CONVERSA SOBRE AS IMPRESSÕES ACERCA DO TURISMO DINÂMICA SOBRE A RIQUEZA DAS CIDADES TURÍSTICAS O MERCADO DO TURISMO

Por fim, no último bimestre buscou-se por conteúdos em Ciências que liguem o homem a natureza, incentivando o uso consciente e respeitoso do Meio Ambiente, de modo a viver de forma harmoniosa com o mesmo, contextualizado a conteúdos que norteiam a Educação Profissional, que também é uma aposta para a EJA, no sentido de proporcionar a aprendizagem ao longo da vida. Esse conteúdo foi pensado visando apresentar algumas oportunidades profissionais para estes alunos, para que a escola seja ponte para novos caminhos pessoais e profissionais de seus discentes.

A proposta curricular buscou por temas de interesse comum, tanto para os estudantes da EJA das áreas urbanas, quanto para a população do campo. A ideia foi trazer elementos do cotidiano desses estudantes para o currículo junto a estratégias didático pedagógicas que incentivem a participação dos discentes para formular os variados conceitos, proporcionando autonomia e confiança para participar da aula. Os conteúdos curriculares se contextualizam com a realidade socioambiental ao qual estão inseridos e

traz outros conteúdos visando incentivar o uso dessas aprendizagens fora do âmbito escolar, para que estes sejam impulsionados a buscar uma melhor oportunidade para a vida, seja na continuidade dos estudos ou por melhores oportunidades no mercado de trabalho. Ademais, os conteúdos selecionados vão proporcionar discussões que os fazem ressignificar suas histórias de vida através da educação.

Esse currículo buscou contribuir com a formação docente, incentivando-os a ir de acordo com os pressupostos de Paulo Freire, que defende o diálogo nas salas de aula, de modo que haja um bom relacionamento docente/discente a fim de tornar as aulas mais prazerosas e o ensino de qualidade, garantindo-lhes uma formação crítica aprendizagens a serem levadas ao longo de suas vidas.

VI

Considerações Finais

Concluo que o trabalho chegou ao seu objetivo de conhecer a realidade socioambiental do Sul de Minas Gerais, onde estão presentes indivíduos que em sua maioria residem em médias e pequenas cidades. Dentre esses sujeitos da EJA está a população do campo, que possui seu modo de vida em contato com a natureza e em regiões geralmente menos populosas, se comparada a cidade.

Os indivíduos que compõem as turmas de Ensino Fundamental da EJA em escolas públicas nessa região, ficarem sendo sujeitos da cidade e do campo, que por algum motivo não conta com a disponibilidade de escolas que ofertem o ensino dessa modalidade onde reside. Contudo, fica a cargo da escola se planejar para receber esses discentes na escola e garantir um ensino aprendizagem justo e de qualidade.

Foi trabalhado aspectos da identidade desses sujeitos através de suas histórias de vida, procurando conhecer melhor a sua realidade para que se pudesse chegar até o currículo proposto, que foi pensado exclusivamente para essas modalidades, respeitando seu contexto ambiental, cultural e econômico. O currículo buscou assegurar as aprendizagens essenciais para essas modalidades e para essas realidades, orientando-se em na história de vida desses sujeitos e nos documentos que estruturam essas modalidades. Enfatizo que esse currículo não se alinhou à BNCC, visto que as análises documentais apontaram que este não está adequado a estas modalidades.

Nessa vertente, o currículo foi desenvolvido pensando na autonomia das instituições de ensino em adequarem o seu currículo de modo a garantir um ensino de qualidade e o direito ao acesso à educação a sua comunidade. Por fim, foi pensado estratégias didático pedagógicas que contribuam com a atuação docente, objetivando que estes obtenham sucesso com as turmas dessa modalidade. Contudo, fica a cargo desses profissionais se qualificarem para que estejam aptos a mediar o ensino aprendizagem em quaisquer modalidades de ensino e a cargo das escolas adaptarem seus currículos com base nas especificidades dos sujeitos, sempre respeitando a realidade dos seus alunados.

Por fim, em conclusão, declaro que os documentos utilizados para essa pesquisa se mostraram fundamentais para compreender a estrutura da EJA e refletir sobre aspectos

que possam continuar contribuindo com a modalidade. Os documentos estruturantes da EJA embora sirvam de direção para as escolas, precisa ser mais bem elaborado, de forma que este documento seja excepcional para essa modalidade, assim haverá coerência em todas as diretrizes estabelecidas.

VII

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C.I. Cadernos FAPA. **Repensando as aulas de ciências nas séries iniciais**, [S. l.], 2006. Disponível em: <http://www1.fapa.com.br/cadernosfapa/artigos/3edicao/repensando.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2022.
- ALVES, Flamarion Dutra. **Ruralidade e as cidades pequenas no Sul de Minas Gerais**, 2021.
- ARROYO, M. G. **Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. IN.**
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70, ed. São Paulo, 2002. Fortaleza, 2009. Disponível em: http://www.nead.fgf.edu.br/novo/material/monografias_biologia/RAIMUNDO_DE_SO_USA_S_OBRINHO. Acesso em: 09 abr 2022
- BODGAN, R. C; BIKLEN, S. K. “**Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**”. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. C. F. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, 1988. Disponível em: <http://www.pl>. Acesso em: 9 abr. 2022.
- BRASIL. C. F. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 9 abr. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo, [S. l.], 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 9 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de mar de 2014**. Diretrizes e bases da educação nacional, [S. l.], 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2006.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº6/2021, de 6 de jul de 2021**. Diretrizes Nacionais

orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar, [S. l.], 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de Maio de 2021. Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB nº 1/2021.** Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.

CBH. Decreto nº 11.246 de 17/10/2008. Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio **Grande, 2015.**

CURY, C. R. Jamil. **A Educação Básica como Direito. Cadernos de Pesquisa.** (v. 38, 293-303 p.), 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido:** Paz e Terra. 29, ed. São Paulo (SP), 2000.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25, ed. São Paulo, 2002.

FRIEDRICH *et al.* **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil:** de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas: Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais, [s. l.], 2010. Disponível em: analto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 9 abr. 2022.

GADOTTI, M. **Estado e Educação Popular:** Desafios de uma Política Nacional, 2014.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos:** O impacto da inclusão da EJA no FUNDEB no Estado de São Paulo. A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI, Revista Brasileira de Educação, 2000, n 14, p 108-139.

HERMÍNIO, Brasil. **Ministério da Educação: Base Nacional Comum Curricular**, 2017.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, 1986.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5, ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**, 2003.

PARANÁ, Seed. **Plano de ação de Gestão 2003-2006** (versão preliminar). Curitiba: SEED, 2003.

PEREIRA, J. E. D; FONSECA, M. C. F. R. **Identidade Docente e Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Educação & Realidade. Porto Alegre, 2001, vol. 6, n. 2, p 51-73. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p. BRASIL.

RIBEIRO, V. M. **A Formação de Educadores e a Constituição da Educação de Jovens e Adultos como Campo Pedagógico**. Educação e Sociedade. Campinas, 1999, v. 20, n. 68, p. 184-201.

SOBRINHO, R. S. **A importância do ensino da biologia para o cotidiano**. Programa especial de formação pedagógica de docentes na área de licenciatura em biologia.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 22, ed. Campinas: Papyrus, 2006.

WELLER, W. **Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro**. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte, 2014, p. 135