

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**  
**COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**  
**PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE**  
**CURSO**

**O CURRÍCULO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Everton Antinolfi da Rocha**

**Porto alegre**

**2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE  
CURSO**

**O CURRÍCULO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Everton Antinolfi da Rocha**

**Trabalho de Conclusão de Curso submetido à  
COMGRAD do Curso de Ciências Biológicas da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Licenciado em Ciências Biológicas.**

**Orientadora: Prof. Dra. Denise Maria Comerlato**

**Porto Alegre**

**2010**

## **Agradecimentos**

À Deus, pelo existir. À minha família, sem a qual eu nunca teria chegado até aqui. À minha mãe pelo apoio, incentivo e dedicação durante todo esse tempo. À minha noiva pelo companheirismo e pela paciência.

À professora Denise Maria Comerlato, por ter aceitado o desafio de orientar pela primeira vez um aluno de Biologia, fazendo-o com muita competência e dedicação. Certamente esse trabalho não se concretizaria sem sua ajuda.

À professora Russel Teresinha Dutra da Rosa, por sua contribuição à minha formação e por ter me recomendado à professora Denise.

À professora Heloisa Junqueira por me fazer exercitar a persistência e o pensamento epistemológico sobre a educação.

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) exerce funções específicas dentro da educação básica, tais como: reparação, equalização e qualificação. O currículo tem um papel fundamental para que se cumpram tais funções. A desvinculação entre o que se ensina na escola e a realidade vivida, que ocorre no ensino em geral, é uma questão que se torna ainda mais problemática na EJA. As propostas curriculares educacionais na área de ciências biológicas na EJA dificultam a aprendizagem dos alunos devido à sobrecarga de conteúdo em um curto espaço de tempo o ensino bastante teórico, descritivo, com segmentação dos conteúdos, visando à memorização de nomes e conceitos, o que torna as aprendizagens pouco eficientes para a interpretação e intervenção na realidade. Levando-se em consideração as experiências de estágios docente, em que se percebeu, muitas vezes, que o conteúdo é o fim em si mesmo da educação, procurou-se analisar como os professores de diferentes instituições de ensino usam sua autonomia na seleção dos conteúdos curriculares. Aliado a isso, qual a importância que os professores atribuem ao conteúdo para permanência do aluno na EJA, buscando definir quais os critérios que deveriam ser prioritariamente considerados a fim de apresentar os assuntos mais relevantes para a compreensão dos alunos sobre a vida e o ambiente que os cercam. Além de uma pesquisa qualitativa com professores de diferentes instituições, foi feito um estudo sobre as teorias sobre currículo. O estudo teórico sobre o currículo somado as experiências dos professores entrevistados contribuíram muito para minha compreensão sobre o exercício da autonomia docente no aspecto da seleção de conteúdos. Para que os professores exerçam sua autonomia como educadores, é importante aprofundarem suas concepções sobre o currículo e ter seu foco pedagógico no sujeito da aprendizagem, a fim de que possam educá-los para a cidadania.

**Palavras chave:** Currículo; Educação de Jovens e Adultos; Autonomia Docente.

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
1.1 OBJETIVOS.....	8
1.2 JUSTIFICATIVAS.....	8
1.2.1 O ESTÁGIO DOCENTE EM CIÊNCIAS .....	9
1.2.2 O ESTÁGIO DOCENTE EM BIOLOGIA.....	12
<b>2 TEORIAS SOBRE CURRÍCULO.....</b>	<b>14</b>
2.1 TEORIA TRADICIONAL .....	15
2.2 TEORIAS CRÍTICAS .....	16
2.3 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS .....	20
<b>3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>21</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
4.1 FUNDAMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	24
4.2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO.....	26
4.3 OBJETIVOS DE ENSINO: PARA A VIDA OU APENAS PARA O TRABALHO?.....	28
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>30</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>32</b>
<b>7 APÊNDICES.....</b>	<b>34</b>
7.1 APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	34
7.2 APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS.....	35
7.3 APÊNDICE 3: TABELA COM AS RESPOSTAS DOS PROFESSORES.....	36

# 1 INTRODUÇÃO

*“A visão ingênua que os indivíduos têm da realidade torna-os escravos, na medida em que, não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Essa descrença na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada pelas cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como observadores e não como sujeitos ativos dessa realidade”.* (LOPES, 2007, p 12).

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, amparada por lei (LDBN 1996, PARECER 11/2000) e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. 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.

Em ambas as experiências de estágio pude constatar a desvinculação entre o mundo da escola e o mundo da vida cotidiana dos alunos. Desvinculação favorecida, no meu ponto de vista, pela maneira como os conteúdos geralmente são tratados e utilizados por professores.

A EJA, como modalidade da educação básica e por atender a um público jovem e adulto, excluído do sistema de ensino na idade própria, deve ter tratamento que atenda à sua especificidade, que considere as vivências, os conhecimentos e a cultura que esses alunos trazem para a sala de aula. Assim sendo, uma questão que se torna muito relevante seria: como os professores devem acolher a experiência vivida dos estudantes e adequá-las aos conteúdos estudados? Ou, por outro lado: como o professor pode adequar os conteúdos às experiências dos alunos?

Partindo do exposto acima, pretendo analisar como o papel dos professores, incluindo-me futuramente neste grupo, tem contribuído para que essas funções sejam exercidas de maneira apropriada em prol dos adolescentes, jovens, adultos e idosos, os quais também somos responsáveis por educar.

A desvinculação entre o que se ensina na escola e a realidade vivida, que ocorre no ensino em geral, é uma questão que se torna ainda mais problemática na EJA em função do perfil desses alunos, que normalmente tem sua trajetória marcada por “fracassos escolares”.

Penso que ‘o que’ se ensina e o ‘porque’ se ensina na EJA, bem como em outras modalidades de educação, pode influenciar a permanência e o sucesso desses alunos, não obstante a existência de outros fatores. Todavia, também pude constatar durante as observações e até mesmo na minha prática\*, que as propostas curriculares educacionais na área de ciências biológicas na EJA dificultam a aprendizagem dos alunos devido à sobrecarga de conteúdo em um curto espaço de tempo. Além disso, abrangem muitas inter-relações com outras áreas do conhecimento, sendo o ensino bastante teórico, descritivo, com segmentação dos conteúdos, visando à memorização de nomes e conceitos, o que torna as aprendizagens pouco eficientes para a interpretação e intervenção na realidade (Borges e Lima, 2007; Dutra, 2007).

Contra-pondo-se ao modelo tradicional, em que o conteúdo é o fim em si mesmo, o modelo contemporâneo, adotado no referencial curricular da Secretaria Estadual de Educação do RS, visa ao desenvolvimento de competências e habilidades em que o conteúdo é o meio para alcançar esses objetivos. Em que pese um currículo pré-elaborado e a forma como vem sendo implantado na rede estadual tem-se na proposta Estadual uma abertura para o questionamento. Entre outras questões que surgiram durante a elaboração desse referencial, como exposto no documento, gostaria de deter-me a seguinte questão: *Quais são os temas ou conteúdos essenciais e os periféricos?*

É necessário selecionar temas e problemas relevantes para que os alunos sejam motivados a refletir. Pois se não forem selecionados os aspectos que fazem mais sentido para eles, corre-se o risco de se perder tempo com aulas sem proveito e desconectadas de sentido, o que pode contribuir ainda mais para a evasão desse público, que tem um perfil de aluno mais vulnerável à desistência escolar.

\* Realizei dois estágios docentes na EJA em escolas públicas estaduais da zona norte de Porto Alegre.

## 1.1 OBJETIVOS

O objetivo desse estudo é compreender como os professores de ciências e biologia, em particular na educação de jovens e adultos (EJA), usam sua autonomia na seleção dos conteúdos curriculares. Aliado a isso, qual a importância que os professores atribuem ao conteúdo para permanência do aluno na EJA, buscando definir quais os critérios que deveriam ser prioritariamente considerados a fim de apresentar os assuntos mais relevantes para a compreensão dos alunos sobre a vida e o ambiente que os cercam.

## 1.2 JUSTIFICATIVAS

Para tanto, buscou-se compreender mais sobre o currículo e algumas questões que o envolvem, pois segundo Sacristán (2000):

“Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição”. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Ao repensar minhas experiências de estágios, tanto o de ciências, como o de biologia, e ao buscar resgatar aspectos que pudessem ser analisados com mais profundidade, decidi optar pela temática do currículo escolar como foco de estudo. Essa decisão decorre do que tento descrever a seguir, primeiramente da experiência do estágio de ciências e, posteriormente, do estágio de Biologia.

### 1.2.1 O ESTÁGIO DOCENTE EM CIÊNCIAS

Este estágio foi realizado em uma turma das séries finais do ensino fundamental, denominada de totalidade quatro (T4) da Educação de Jovens e adultos (EJA) – equivalente à sexta série do ensino tradicional. Foram vinte horas de observação no contexto desta escola, que se situa no bairro Humaitá, na cidade de Porto Alegre. Destas, apenas seis horas foram utilizadas na disciplina de ciências, em que pude constatar a maneira como os conteúdos eram ministrados, o comportamento e conduta da turma, e a postura da professora titular. Ainda no campo específico das observações, assisti a aulas de outros professores.

A turma T4 tinha cerca de treze alunos que realmente freqüentavam as aulas, embora o número de alunos matriculados fosse mais que o dobro, num total aproximado de 30 alunos. Era muito heterogênea, havia desde alunos ainda adolescentes, 16-18 anos, jovens, adultos e pessoas de idade mais elevada em torno de 40-50 anos. A maioria de classe social baixa. Geralmente não residiam próximo à escola. Em relação ao comportamento, tratava-se de uma turma silenciosa, com algumas exceções. O que mais me impressionou foi que copiavam bastante, e questionavam pouco sobre a matéria. As perguntas mais frequentes eram de caráter instrumental. Perguntavam sobre palavras que não entendiam, não do ponto de vista definitivo, mas em relação a caligrafia de alguns professores. Após o questionamento de um aluno a esse respeito, uma professora respondeu dizendo que eles ainda poderiam melhorar a caligrafia, mas que ela já não podia melhorar a dela por que aquela era a sua letra há muito tempo e não poderia mais mudá-la, pois já se acostumara a escrever assim! O aluno pode mudar, mas a professora não?

No meu terceiro dia de observações comecei a me preocupar com algo que eu constataria e confirmaria nos próximos dias. Os professores escreviam muito no quadro. Pouca ou nenhuma explicação era dada sobre o que os alunos copiavam, sobretudo em ciências. Ouvi alguns alunos murmurarem, certa vez, a seguinte frase: “pô, só cópia, cópia”. Em outro momento, quando conversei com um aluno a respeito da forma como aulas eram dadas, este me disse que eram sempre assim: copiam texto e respondem questionário. Esse foi o método mais utilizado pelos professores durante as observações que fiz.

Métodos de ensino que enfatizam a cópia de conteúdos e de respostas, sem promover o exercício intelectual dos alunos, sem dar-lhes oportunidades de questionamento, colocam os alunos como meros reprodutores de textos prontos que lhes são apresentados, o que, segundo

Freire (1970), caracteriza a educação bancária, que considera o aluno como um recipiente vazio que deve ser preenchido.

Na proposta de Paulo Freire, a educação baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas por ele, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes. A perspectiva de Paulo Freire tem como objetivo a educação visando à libertação, e não a reprodução.

Como estagiário docente, propriamente dito, estive ministrando por vinte horas/aula, e o conteúdo que trabalhei foi, basicamente, zoologia do subfilo dos Vertebrados, incluindo as classes de Répteis e Anfíbios e o grupo dos Peixes, e zoologia de Invertebrados, incluindo apenas os filos Artrópodes, Moluscos e Anelídeos, em virtude do pouco tempo disponível.

Procurei, durante minha prática, contornar alguns problemas previamente visualizados. Em vez de passar o conteúdo no quadro, procurei trazer cópia dos textos. Com isso, copiavam menos e, conseqüentemente, sobrava mais tempo para explicações e diálogos em sala de aula. Também procurei trazer para mais perto deles o conteúdo estudado, com fotografias dos animais que estudávamos, inclusive uma pele de cobra encontrada na região que levei para a sala de aula e me ajudou significativamente na explicação sobre répteis. Bruzzo (2004) afirma que o conhecimento das Ciências Naturais está intrinsecamente associado à apreciação de imagens e ilustrações, pois isso facilita a interação dos alunos com os conteúdos e com as vivências do seu cotidiano.

Embora eu tenha percebido que os métodos contornaram alguns problemas que constatei como observador no estágio houve outros problemas que fugiram do escopo metodológico, que se relacionaram com a seleção dos assuntos, ou seja, com o aspecto curricular.

Acredito que o resultado poderia ser mais satisfatório se o trabalho realizado em sala de aula partisse mais da realidade vivida pelo aluno, de seu contexto sócio-cultural e político, procurando entender suas curiosidades e necessidades, e menos das cartilhas e livros didáticos. O ensino das Ciências deve partir do conhecimento cotidiano. A ciência está no dia-a-dia do aluno em qualquer classe social, porque está na cultura, na tecnologia, no modo de pensar. Quando se parte do cotidiano conhecido, o aluno se sente motivado a aprender o conteúdo científico, como pude constatar em alguns momentos da minha prática docente.

Com a difusão de princípios educacionais como flexibilidade curricular, abordagem temática interdisciplinar, vínculo com o cotidiano (real) do aluno e com seu entorno sócio-

histórico, atendimento à diversidade cultural de cada local ou região, atualidade de informações, estímulo à curiosidade, à criatividade, à resolução de problemas, entre outros, é possível conceber um livro didático adequado a todos esses princípios?

Os manuais e livros didáticos, aos quais muitos professores recorrem, não levam em conta as especificidades locais na abordagem curricular. Creio que se eu tivesse dado uma atenção maior para ‘o que estava ensinando’ e ‘para quem’ estava ensinando, isso poderia contribuir para tornar os alunos mais interessados e preparados para interpretar e intervir na realidade.

Inexiste para o Estado ou País um Programa Oficial a ser cumprido em qualquer uma das áreas do conhecimento incluído no currículo do ensino básico, não obstante existam parâmetros e referenciais. No entanto, parece existir um “programa” que é determinado pelos autores dos livros didáticos e que é seguido à risca nas escolas, o qual eu também recorri, de certa forma.

Penso, agora, que o grupo (ressaltando que o professor também faz parte dele) é quem deveria definir essas necessidades, levando em consideração o momento atual, pois, como outras disciplinas, as ciências naturais estão em permanente transformação, jamais considerando seu estado como definitivo.

Realizei a sondagem inicial para perceber a realidade vivida pelos alunos. Também os indaguei durante a apresentação dos conteúdos sobre seus conhecimentos prévios, a fim de torná-los mais participativos e ativos na apropriação do conhecimento. Apesar disso, considerei essas ações, de certo modo, não tão eficazes quanto pretendia que fossem, pois percebi certa dependência por minha parte dos conteúdos tal qual aparecem nos livros didáticos. Na falta de experiência docente, de sólidos fundamentos práticos e, também, teóricos para aprofundar o que entendo por ensinar, não consegui vincular as experiências dos alunos, tanto como gostaria, ao conteúdo que abordei durante o estágio.

Penso que a ineficácia possa estar associada, por um lado, ao contexto de um estágio de apenas vinte horas de prática, em que fica difícil conhecer as idéias dos alunos, a fim de julgar melhor as ações realizadas. Além disso, ao apresentar-se como um curso pronto, o livro didático assume as responsabilidades atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios. Penso que muito esforço, leitura e pesquisa na área do ensino de ciências e Biologia sejam necessários para que se possa superar a dependência atual do conteúdo de ciências como é apresentado normalmente na escola.

Embora tenha tentado superar a cópia de conteúdos nas aulas, e tenha conseguido isso de forma satisfatória, levando os textos já copiados para os alunos, e fotos para que tornassem os assuntos menos abstratos, penso que faltou sair da mera classificação dos animais, para a “vida real”, onde esses animais atuam e interagem com o ambiente, modificando-o, assim como nossa espécie o faz, e o faz de modo muitas vezes destruidor dessas outras vidas e de sua própria.

Pesquisas, realizadas dentro de um contexto específico, e outras mais gerais, na área do ensino de Ciências e Biologia, podem ser muito úteis para o desenvolvimento do trabalho do professor. Ele pode conhecer as idéias e hipóteses dos alunos a respeito dos conteúdos a serem estudados, o que orienta a organização das aulas e as informações necessárias ou mesmo indispensáveis a fim de criar boas condições de aprendizagem para os alunos.

Tendo em vista esta primeira experiência docente, penso ser fundamental conhecer os alunos a fim de pensar e desenvolver objetivos e conteúdos a partir dos saberes prévios dos mesmos, para que todo conhecimento que vier a ser aprendido possa fazer sentido para os discentes, e que possa gerar significado à realidade deles. Isso significa que os anseios e as perspectivas dos alunos precisam ser norteadores da escolha dos conteúdos trabalhados.

### **1.2.2 O ESTÁGIO DOCENTE EM BIOLOGIA**

Ao sair do contexto do estágio docente em Ciências para o estágio docente em Biologia, encontrei uma turma diferente. Estudantes bem mais falantes, questionadores e obstinados, não pareciam muito conformados com que se fazia e aprendia no colégio. Trabalhei, nesse estágio, com um primeiro ano do ensino médio da EJA. Havia trinta e dois alunos matriculados, sendo a frequência média de apenas vinte alunos que assistiam regularmente às aulas. A turma era composta de muitos jovens, numa faixa etária que variava entre dezoito e 30 anos. Muitos já eram pais ou mães, tendo família e trabalho como aspectos mais importantes, vindo a escola em segundo plano para muitos. Nessa faixa etária se esperava alunos saindo da adolescência, porém, comportamentalmente, alguns ainda pareciam bem dentro dessa fase.

A grande maioria dos alunos eram trabalhadores. Dois alunos destacavam-se como os mais falantes, que costumavam fazer mais perguntas em público. Havia poucos alunos silenciosos, mas um deles se destaca por isso. Este senta-se na fila do meio, na segunda classe, na frente dele sentam-se um idoso e uma senhora aparentemente de uns quarenta anos.

Bem no centro da sala não há quase alunos, parecem preferir as laterais, talvez pelas janelas, talvez, no outro lado, pela proteção que a parede oferece.

Trabalhei o tema das biomoléculas, o qual já havia sido introduzido pela professora titular, que havia estudado sobre sais minerais e carboidratos. Assuntos tão presentes no cotidiano, me pareceram explorados do modo como estavam nos livros didáticos, que de certa forma aparecem de modo muito conceitual. Trabalhei, a seguir, com lipídeos, vitaminas, proteínas e ácidos nucleicos.

No estágio docente em biologia, minha segunda experiência docente, procurei não repetir alguns erros que penso ter cometido no estágio em ciências. Procurando um viés diferente, tentei mudar o enfoque dos conteúdos, tais como apareciam nos livros didáticos, procurando escrever textos para as aulas evitando assuntos descontextualizados e abordagens acadêmicas, a fim de torná-los mais acessíveis e interessantes para a compreensão dos alunos.

## 2 TEORIAS SOBRE CURRÍCULO

Ao constatar que grande parte de minha formação na escola básica foi pautada nos programas dos livros didáticos, cujos conteúdos curriculares são voltados à aprovação no vestibular e que dificilmente se fazia relação entre o que eu sabia e o que era ensinado, também que na graduação as experiências discentes pouco importaram para o desenvolvimento dos conteúdos abordados, devido a todos esses fatores, os conhecimentos que adquiri em longos anos de estudo pouco contribuíram para me ajudar a intervir na realidade.

Isso, de certa forma, se refletiu na minha prática docente. Pois percebi da minha parte, durante esses estágios docentes, dependência dos conteúdos tais como aparecem nos livros didáticos para serem ensinados. Na falta de experiência docente, de fundamentos práticos e, também, teóricos para aprofundar o que entendo por ensinar, não consegui, tal como gostaria, vincular as experiências dos alunos aos conteúdos que abordei durante os estágios. Dessa forma, pude entender que aí estava uma forte razão desse problema: minha concepção de currículo.

Assim sendo, conforme Hornburg e Silva (2007), para uma melhor compreensão do significado do currículo no processo educacional é necessário conhecer os caminhos pelos quais percorreram seus estudos. Por meio deles, podemos perceber a educação sob uma nova perspectiva, com uma visão mais ampla para além dos objetivos apenas de transmissão de conteúdos, bem como compreender que o currículo é cheio de intenções e significados, que compreende relações de poder e de espaço e que envolve aquilo que somos e em que nos tornamos. (HORNBURG e SILVA, 2007).

As teorias relacionadas ao currículo tinham, inicialmente, como questões principais: Qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para merecer ser considerado parte do currículo? Respondidas a estas perguntas, houve a preocupação em justificar a escolha por tais conhecimentos e não por outros e o que os alunos devem ser ou se tornar a partir desses conhecimentos. Assim, compreende-se que o currículo está diretamente relacionado a nós mesmos, a como nos desenvolvemos e ao que nos tornamos. Também envolve questões de

poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos.

Levando em consideração o exposto, percebemos o currículo como importante parte integrante do dia-a-dia da escola que exercerá influência direta nos sujeitos que fazem parte do processo escolar e da sociedade em geral, determinando a visão de mundo não só dessa sociedade, mas também de nossas atitudes e decisões neste meio (HORNBERG e SILVA, 2007).

Algumas teorias curriculares pretendem ser neutras, científicas e objetivas, enquanto outras, chamadas teorias críticas e pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica relações de poder, e demonstram preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder. (HORNBERG e SILVA, 2007).

## 2.1 TEORIA TRADICIONAL

A teoria tradicional procura ser neutra, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população. Silva (2003) explica que essa teoria teve como principal representante Bobbit, que escreveu sobre o currículo em um momento no qual diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas para garantir que sua ideologia fosse garantida. Sua proposta era que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial.

O modelo que Bobbit propunha era baseado na teoria de administração econômica de Taylor e tinha como palavra-chave a eficiência. O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática. A tarefa dos especialistas em currículo consistia em fazer um levantamento das habilidades, em desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, em planejar e elaborar instrumentos de medição para dizer com precisão se elas foram aprendidas. Estas idéias influenciaram muito a

educação nos EUA até os anos de 1980 e em muitos países, inclusive no Brasil.(HORNBERG e SILVA, 2007).

## 2.2 TEORIAS CRÍTICAS

Segundo Silva (2003), Althusser, filósofo francês, fez uma breve referência à educação em seus estudos, nos quais pontuou que a sociedade capitalista depende da reprodução de suas práticas econômicas para manter a sua ideologia. Sustentou que a escola é uma forma utilizada pelo capitalismo para manter sua ideologia, pois atinge toda a população por um período prolongado de tempo.

Pelo currículo, ainda na visão de Althusser, a ideologia dominante transmite seus princípios, por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses, dos mecanismos seletivos que fazem com que crianças de famílias menos favorecidas saiam da escola antes de chegarem a aprender as habilidades próprias das classes dominantes, e por práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a serem submissas e obedientes à classe dominante.

Analisando as relações sociais da escola, Bowles e Gintis, de acordo com Silva (2003), apontaram uma outra questão para responder sobre como a escola é reprodutora de um sistema dominante: “a escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho”. (SILVA, 2003, p. 33).

Os sociólogos Boudieu e Jean-Claude, segundo Silva (2003), propuseram que a reprodução social ocorre por meio da cultura, ou seja, ocorre na reprodução cultural; que pela transmissão da cultura dominante fica garantida a sua hegemonia; que o que tem valor é a cultura dominante, os seus valores, os seus gostos, os seus costumes e os seus hábitos, que passam a ser considerados a “cultura”, desprezando os costumes e valores das classes dominadas, os quais, por sua vez, passam a não ter valor. É necessário analisar a forma como é trabalhada na escola essa cultura dominante.

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2003, p. 35).

A partir do exposto acima, fica muito difícil ver na educação uma ferramenta de cidadania, ao contrário, fica evidente um papel de exclusão de muitas pessoas através do currículo, dos “códigos indecifráveis” à maioria. Sendo assim, o que assistimos atualmente é uma ‘escola para o acesso de todos e para o sucesso de poucos. Defendem Moreira e Silva (2001, p. 27) que:

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

A partir desta análise, entendemos que não existe uma ou outra cultura, sendo que a mesma é construída no processo educacional e social e não pode ser apenas transmitida, pois os sujeitos que estão envolvidos nesse processo devem participar desse “terreno de luta”, criando e dando sentido aos seus conhecimentos.

A reconceptualização foi mais um movimento que demonstrou a grande insatisfação das pessoas envolvidas com o estudo do currículo em relação aos parâmetros estabelecidos por Bobbit e Tyler. Surgiram as críticas inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica. A ênfase das teorias críticas estava no significado subjetivo dado às experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo. Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: “o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais” (SILVA, 2003, p. 40).

Entre as teorias de currículos baseadas nas análises sociais de Marx, surgiu a elaborada por Apple, que teve grande influência na educação. Para Apple, conforme Silva (2003), a

seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. A questão não é apenas qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro. Considera importante analisar tanto valores, normas e disposições, quanto os pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial. A escola, além de transmitir conhecimento, deve ser, também, produtora de conhecimento. Apple faz uma intensa crítica à função da escola como simples transmissora de conhecimentos determinados por interesses dominantes, principalmente valores capitalistas, e questiona o papel do professor nesse processo.

De acordo com Silva (2003), Henry Giroux acreditava que as teorias tradicionais, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e do conhecimento, contribuindo, assim, para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. Compreende o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação. É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle. (SILVA, 2003, p. 54).

Silva (2003) compara a teoria de Giroux ao que diz Gadotti (1989) quando se refere à pedagogia do colonizador contra uma pedagogia do conflito, destacando o papel fundamental do professor na busca pela formação da consciência de seus alunos para não apenas receberem informações, mas refletirem sobre elas, questioná-las e, se necessário, se posicionarem contra. Silva (2003, p. 55) expressa que Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de ‘política cultural’. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais. Os significados que Silva (2003) menciona estão ligados às relações sociais de poder e desigualdade e devem ser questionados e contestados.

Freire (2003), embora não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, acaba discutindo esta questão em suas pesquisas. Sua análise está mais baseada na filosofia e voltada para o desenvolvimento da educação de adultos em países subordinados à ordem mundial. A crítica de Freire (2003) ao currículo está resumida no conceito de educação bancária, que concebe o conhecimento como constituído por informações e fatos a serem

simplesmente transferidos do professor para o aluno, instituindo, assim, um ato de depósito bancário. Freire (2003) ainda critica que a educação tradicional se resume apenas em transmitir o conhecimento, e que o professor tem um papel ativo, enquanto o aluno, de recepção passiva. O currículo está, dessa forma, desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer.

Em seu método, Freire (2003) utiliza as próprias experiências de seus alunos para determinar os conteúdos, tornando, assim, o conhecimento significativo para quem aprende. No entanto, não nega o papel dos especialistas para organizar os temas de forma interdisciplinar. Os conteúdos são definidos junto com os educandos e na realidade em que estão situados. Freire (2003) elimina a diferença entre cultura popular e cultura erudita e permite que a primeira também seja considerada conhecimento que legitimamente faz parte do currículo.

Nos estudos sobre currículo, percebe-se que nem tudo o que ocorre no processo pedagógico está explícito no currículo. De acordo com Silva (2003, p.78), “O currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Ele está presente nas relações sociais da escola. São os comportamentos, os valores e as atitudes que estão presentes na aprendizagem. Dessa forma, segundo Sacristán :

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias. (SACRISTÁN, 2000 p. 43).

São as ações implícitas que caracterizam o currículo oculto. Estão presentes, mas não estão organizadas ou planejadas no currículo e tanto podem ser positivas como negativas. Para as teorias críticas, estas ações geralmente ensinam o conformismo, a obediência e o individualismo, ou seja, comportamentos que mantêm a ideologia dominante.

Podemos identificar os elementos que contribuem para esta aprendizagem, no cotidiano escolar, nas relações, quando se ensinam rituais, regras e regulamentos, na divisão entre os mais capazes e menos capazes, na divisão do tempo, na pontualidade, na organização dos espaços e, até mesmo, nas questões de gênero. É necessário ‘desocultar’ o currículo para

perceber o que envolve estas práticas e estes conhecimentos. Devemos perceber o que está por trás dessas atitudes para que possamos modificá-las, dando-lhes novos objetivos.

### 2.3 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

As teorias pós-críticas estão ligadas ao currículo multiculturalista, que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo mostra que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra. Em relação ao currículo, o multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universal tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante. A partir desta análise, houve a proposição de que o currículo também incluísse aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas. Assim surgiram duas perspectivas: a liberal ou humanista e a mais crítica. (Silva, *apud* HORNBURG e SILVA, 2007, p 64).

A linha liberal defende idéias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas, e a visão crítica pontua que, dessa forma, permaneceriam intactas as relações de poder, em que a cultura dominante faria o papel de permitir que outras formas culturais tivessem seu “espaço”. De acordo com Silva (2003, p. 90), “O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe”.

As desigualdades criadas dentro do processo escolar não aparecem apenas nas relações de poder entre grupos dominantes a partir de questões econômicas, mas também nas diferenças raciais, de sexo e gênero, quando são colocados como valores dominantes, como a superioridade masculina e a branca.

O currículo oficial valorizava a separação entre sujeitos, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição, tudo o que reflete experiências e interesses masculinos. Por meio de discussões curriculares sobre gênero, procura-se perceber os interesses e valores femininos, como a importância das ligações

sociais, a intuição, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação.

As questões raciais e étnicas também começaram a fazer parte das teorias pós-críticas do currículo, tendo sido percebida a problemática da identidade étnica e racial. O currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas. Precisa considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política. É essencial, por meio do currículo, desconstruir o texto racial, questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro.

Na visão pós-estruturalista que analisa as questões de significado, do que é considerado verdadeiro em termos de conhecimento, os significados são o que são porque foram socialmente assim definidos.[...] Assim, a noção de verdade também é questionada e por que algo é considerado verdade. A questão não é, pois, saber se algo é verdadeiro, mas saber por que esse algo se tornou verdadeiro. A perspectiva pós-estruturalista coloca em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares, além de todo o conhecimento. [...] Existe uma preocupação com as formas culturais que estão no centro da sociedade de consumo que definem novas idéias de imperialismo cultural, mantendo sempre a hegemonia das culturas colonizadoras. (SILVA, apud HORNBERG e SILVA, 2007, p 64).

### **3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

A fim de atingir os objetivos propostos ao elucidar como os professores usam sua autonomia na seleção dos conteúdos curriculares em biologia, verificando quais os critérios para essa seleção, foi realizada uma pesquisa qualitativa. Esta consistiu em entrevistas com professores ligados a diferentes redes de ensino: estadual, federal e privada. As escolhas das diferentes redes de ensino se deram na busca de verificar se há semelhanças ou diferenças significativas entre as práticas dos professores.

De acordo com Flick (2009), que desenvolve estudos sobre pesquisas qualitativas:

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. (FLICK, 2009, p. 25).

Os sentimentos e impressões do investigador também podem ser registrados e transformados em dados a serem analisados. Minayo (2008) busca embasar essa valorização

do papel do investigador através de uma identidade entre ele e os sujeitos da investigação. A pesquisa qualitativa é utilizada em áreas que têm como objeto problemas que envolvem seres humanos que, de modo geral, têm um “substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos” (MINAYO, 2008). Isso se deve à semelhança da natureza de observado e de observador, de modo que esse último, em certas situações, passa a ser, ele próprio, parte de sua observação.

Assim, a especificidade da pesquisa qualitativa e a consideração da reflexibilidade do pesquisador, aliadas a uma possibilidade de técnicas, fazem dessa metodologia uma boa abordagem a estudos da área da Educação.

Além disso, será feito um estudo sobre a teoria por trás dessa temática, procurando fazer relações entre os dados obtidos e o que a bibliografia correspondente ao assunto tem a dizer.

Foi feito um total de cinco entrevistas. Dentre elas foram duas professoras da rede estadual, dois professores da rede privada e uma professora pertencente à outra instituição de ensino, diferente das demais, foram entrevistados. Considerando os aspectos éticos, foi incluído o “Termo de consentimento livre e esclarecido” (ver anexo 1), e para manter o anonimato das instituições chamei-as, respectivamente, de instituição “estadual A”, instituição “estadual B”, “instituição “privada A”, instituição “privada B” e instituição “outra”.

Todos esses professores trabalham com o ensino de Biologia para EJA, de forma presencial e possuindo tempo de experiência variada nesta modalidade de educação, havendo professores que trabalham há apenas um ano, até professores que lecionam há vinte e quatro anos com o público jovem e adulto.

A entrevista foi realizada de forma estruturada, com respostas orais e dissertativas. Ela consistiu na aplicação de um questionário elaborado com as perguntas que contam em anexo (anexo 2).

A maioria das entrevistas teve um tempo de duração que variou de vinte a quarenta minutos. Com exceção de uma entrevista, que ocorreu na própria sala de aula, enquanto alguns alunos terminavam uma prova, as demais ocorreram na sala dos professores, em um ambiente mais ou menos tranquilo, sendo que em duas entrevistas não havia outras pessoas no recinto.

As respostas às questões foram agrupadas em uma tabela (anexo 3) para facilitar a

comparação entre as respostas dos professores das diferentes redes de ensino. Deste modo, pode-se visualizar as semelhanças e diferenças, buscando verificar a existência ou não de similaridades dentro das redes. Pois, conforme o Parecer da CNE (11/2000):

O campo da EJA é bastante amplo, heterogêneo e complexo. Múltiplas são as agências que as promovem, seja no âmbito público, seja no privado, onde se mesclam cursos presenciais com avaliação no processo, cursos à distância, cursos livres, formas específicas de educação mantidas por organizações da sociedade civil e tantas outras iniciativas sob a figura da educação permanente. (PARECER CNE 11/2000, p 695).

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve por objetivo ajudar a proporcionar uma melhor compreensão sobre currículo da biologia na EJA. Analiso o exercício da autonomia docente na seleção dos conteúdos curriculares de biologia, os critérios utilizados para uma possível seleção, e a importância que os professores atribuem ao conteúdo para a permanência do aluno na EJA, pois:

[...] as presentes condições sociais adversas e as seqüelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos.

[...] Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa. (PARECER CNE, 11/2000, p 648)

Para tanto, ao analisar as respostas dos professores entrevistados, buscou-se compreender se o fundamento da prática pedagógica dos professores entrevistados se encontra no sujeito ou no objeto da aprendizagem, qual a concepção de currículo desses professores e se o objetivo do que ensinam é a preparação para o trabalho ou para a vida dos sujeitos.

#### 4.1 FUNDAMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A partir dos dados coletados nas entrevistas pode-se perceber que a preparação das aulas é feita de diferentes maneiras, que os professores possuem autonomia na metodologia (pois elaboram textos, polígrafos, aulas práticas e usam vídeos) e na busca de informações em diferentes meios (livros, internet, jornal e outras mídias).

Todavia, essa mesma autonomia parece não ocorrer, pelo menos não da forma que ocorre na metodologia, ao se analisar os critérios que os professores utilizam na seleção de conteúdos para o ensino de biologia. Percebe-se que os critérios são: o programa curricular da escola, a repercussão dos conteúdos nas diferentes mídias, as provas de vestibulares e outros concursos, livros didáticos e os referenciais curriculares. Dessa forma, a autonomia dos professores parece estar num segundo plano, cedendo seu espaço para outras “forças selecionadoras”.

Giroux, pensador da teoria crítica, argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como uma esfera pública democrática, onde os professores não podem ser vistos como técnicos:

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas de discussão e participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. (GIROUX apud SILVA, 1999, p. 55).

Para os professores entrevistados nas instituições “privada B”, “estadual A” e “estadual B”, os critérios de seleção de conteúdos na EJA são praticamente os mesmos usados para o ensino na modalidade regular. Dessa forma, segundo o Parecer CNE (11/2000):

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares.[...]. (CNE 11/2000, p 57)

Por outro lado, no caso da instituição “privada A” e da instituição “outra”, esses critérios passam a ser a relevância e a familiaridade dos conteúdos para os alunos, estando estes mais de acordo com o PARECER (11/2000), que diz que “[...]é preciso que em qualquer nível formativo se dêem correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos.” (CNE 11/2000, p 702).

Isso parece apontar, nos casos entrevistados, que o fundamento da prática pedagógica não está ligado diretamente às instituições em que os professores atuam, mas em fundamentos dos próprios docentes.

A concepção político pedagógica dos professores pode compreender o processo de ensino vinculado mais ao sujeito da aprendizagem, ou seja, o aluno, ou ao objeto da aprendizagem, ou seja, o conteúdo. Considero que isso terá influência sobre a autonomia docente na seleção dos conteúdos. Também considero que o guia da prática pedagógica deva ser o sujeito, seu contexto e suas concepções acerca do mundo. Assim, o modo como os professores se utilizam das experiências de vida dos alunos e a influência que as mesmas possuem no desenvolvimento dos conteúdos podem dizer algo sobre o fundamento pedagógico desses professores. Segundo OLIVEIRA:

Os procedimentos técnico-formais que caracterizam a eficiência burocrática escondem quem os realizará – qualquer um pode realizá-lo – e em proveito de quem, uma vez que as finalidades não importam, o importante são os meios [...] Nessa política de currículo, a produção, seleção e organização dos conhecimentos, valores e significados escolares são pautadas pela eficiência e pela eficácia. Nesse currículo, a racionalidade técnica lança seus holofotes para os meios, criando uma dicotomia entre meios e fins. [...] Como protagonistas da política de currículo, professores e alunos não ficam imunes a esse processo, porque perdem autonomia, não desenvolvem a capacidade de governar e de se governar. Isso significa que a política de currículo orientada pela racionalidade técnica é despotencializadora, porque, basicamente, dificulta as possibilidades de auto-identificação. Essa prática cultural que favorece grupos hegemônicos esconde a dimensão política da luta cultural e, portanto, ocultam a própria política de currículo. (OLIVEIRA, 2006, p.44)

Para o(a) professor(a) entrevistado da instituição “privada B”, “estadual A” e “estadual B” as experiências discentes ou não ajudam, ou ajudam em parte no desenvolvimento dos conteúdos. Já para a professora da instituição “privada A” e para o professor da instituição “outra” as experiências dos alunos são mais relevantes, passando a nortear o desenvolvimento dos conteúdos.

Sendo assim, [...] ao considerar o processo da política de currículo, reconhece-se que ela se encontra marcada pela simultaneidade da presença dos seus diferentes protagonistas e pela mistura entre lógicas locais e distantes na sua configuração, o que vem caracterizar seu caráter reversível e a disseminação. Essa política cultural se mostra potencializadora, porque possibilita o reconhecimento de que a política de currículo, tal como se apresenta no processo analisado, não é uma conversão em massa dos protagonistas e de suas práticas culturais. (OLIVEIRA, 2006, p.45)

Através das concepções dos professores entrevistados percebeu-se que, de modo geral, no ensino regular eles têm seu fundamento pedagógico pautado nos conteúdos. Na EJA essa situação não é diferente, embora alguns professores levem em consideração a proximidade dos conteúdos da realidade dos alunos.

#### 4.2 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

A concepção de currículo dos professores e a participação deles na sua elaboração é o ponto que passo a analisar. Considero o currículo a partir do ponto de vista da teoria crítica, pensando-o como um espaço de construção, de questionamento e luta. De acordo com Silva (2009):

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as relações sociais. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político [...] é através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. [...] Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos”. (SILVA, 2009, p. 147 e 148)

Tendo em vista as respostas dos professores entrevistados, não obstante algumas diferenças que passo a considerar a seguir, se percebe que todos eles concebem o currículo como um guia para orientar o trabalho e, para a maioria, guia da sequência dos conteúdos.

A instituição “outra”, conforme mencionado pela professora entrevistada, se utiliza dos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio (PCNEM) para a elaboração curricular.

Segundo esses parâmetros, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), a organização curricular deve conter: base nacional comum, a ser

complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26); planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques; integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização; proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino; participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

De modo semelhante à instituição “outra”, porém aparecendo de maneira implícita, a concepção curricular do professor entrevistado da instituição “privada A” se aproxima da proposta pautada nos PCNEM, pois de acordo com esses parâmetros:

Nas últimas décadas, o ensino de Biologia vem sendo marcado por uma dicotomia que constitui um desafio para os educadores. Seu conteúdo e sua metodologia no ensino médio voltados, quase que exclusivamente, para a preparação do aluno para os exames vestibulares, em detrimento das finalidades atribuídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96) à última etapa da educação básica. Além disso, temas relativos à área de conhecimento da Biologia vêm sendo mais e mais discutidos pelos meios de comunicação, jornais, revistas ou pela rede mundial de computadores – Internet –, instando o professor a apresentar esses assuntos de maneira a possibilitar que o aluno associe a realidade do desenvolvimento científico atual com os conceitos básicos do pensamento biológico. Assim, um ensino pautado pela memorização de denominações e conceitos e pela reprodução de regras e processos – como se a natureza e seus fenômenos fossem sempre repetitivos e idênticos – contribui para a descaracterização dessa disciplina enquanto ciência que se preocupa com os diversos aspectos da vida no planeta e com a formação de uma visão do homem sobre si próprio e de seu papel no mundo. (Orientações Curriculares, EM, p 15)

Já os demais professores entrevistados parecem conceber o currículo apenas como uma lista de conteúdos que devem ser “vencidos” para que os alunos possam receber uma certificação ou passar no vestibular. Assim, concordo com Sacristán (1998) que diz que o distanciamento entre as aprendizagens escolares e a aprendizagem extra-escolar dos alunos se deve a própria seleção de conteúdos dentro do currículo e a ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados da atualidade.

Dessa forma, parece que a maioria dos professores entrevistados possui uma visão de currículo restrita aos conteúdos. Essa visão pode estar ligada, em parte, a não participação dos professores entrevistados na elaboração do currículo que lhe serve como orientação, ou de uma participação há muitos anos, de outra parte, pela própria concepção de currículo que possuem, não obstante outros fatores.

#### 4.3 OBJETIVOS DE ENSINO: PARA A VIDA, OU APENAS PARA O TRABALHO?

*“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”.. Constituição Brasileira - Artº 205, 1998.*

Por fim, analisando e discutindo os objetivos de ensino dos professores entrevistados, procurou-se verificar quais as suas implicações na formação dos sujeitos, tendo em vista a formação para a cidadania.

A análise ancorou-se nas respostas dos professores entrevistados, a seguir:

*“Fazer com que os alunos entendam o mundo e as coisas que fazem parte da vida deles. Ajudá-los a entender o porquê das coisas.”* (“Instituição outra”);

*“Formar cidadãos críticos e responsáveis por suas decisões”.* (“Privada A”);

*“Enquadra-los no meio em que vivem; conhecer a si mesmos.”* (“Privada B”);

*“Fazer com os alunos entendam os conteúdos de forma que consigam aplicar na vida deles. Isso deve ocorrer principalmente na EJA, uma vez que não é possível prepará-los para o vestibular em tão pouco tempo. Por isso, os conteúdos devem ter aplicações na vida dos alunos.”* (“Estadual A”); e

*“Alguns conteúdos são para a aplicação prática na vida dos alunos (ex.: corpo humano, animais danosos aos seres humanos ou ameaçados de extinção). Outros, simplesmente, têm como objetivo fazer com que os alunos aprendam a pensar.”* (“Estadual B”).

A partir dessas respostas, pode-se perceber que há objetivos gerais de ensino que são comuns entre alguns professores das cinco instituições pesquisadas, ou seja: que os conhecimentos sejam aplicáveis na vida dos alunos.

Duas respostas, porém, se destacaram das demais pela existência de certo antagonismo entre elas. Uma dessas é a que diz que o seu objetivo principal é enquadrar os alunos no meio em que vivem. A outra é a que diz que seu objetivo é preparar cidadãos críticos e responsáveis por suas decisões.

“Enquadrar” os alunos no meio em que vivem parece uma forma de educar sujeitos para se conformarem com a sociedade brasileira, não obstante o fato de ser organizada e estruturada por um modelo econômico capitalista, extremamente excludente, caracterizado

por grande concentração de renda - aliás, uma das maiores do mundo - que constitui um dos principais fatores da desigualdade social, da discriminação e da violência presente nas diferentes instituições da sociedade.

Essa realidade brasileira mostra que apenas a formulação de leis não garante os direitos aos cidadãos, havendo, portanto, uma diferenciação entre a proclamação do direito e a forma de desfrutá-lo, tal como analisa Bobbio (1986).

Dessa forma, “preparar cidadãos críticos e responsáveis por suas decisões” é educar para a cidadania. Segundo Milton Santos (1997, p.133), cidadão é o indivíduo que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los.

E, neste sentido, a política neoliberal implantada no país dificulta o fortalecimento da cidadania e da democracia, pois:

[...] incorpora o discurso democrático e favorece a democracia e a cidadania de baixa intensidade. Promove mudança estrutural com reformas econômicas e políticas e exclui e compromete direitos sociais conquistados. Reconhece a importância da educação básica, mas assume um enfoque técnico-científico de seu tratamento e não valoriza o profissional da educação. (CANDAUI et alii, 1998, p.11)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma proposta de organização curricular na perspectiva da educação comprometida com a cidadania, elegendo os princípios norteadores: dignidade humana; igualdade de direitos; participação e co-responsabilidade pela vida social. (Documento de Introdução dos Parâmetros Curriculares. MEC/SEF, Brasília, 1997).

Nesse entendimento, a formação desses sujeitos deve possibilitar, além da apropriação dos conhecimentos básicos, dentro de um contexto histórico e político dos direitos humanos e da cidadania, a mudança de valores, atitudes e posturas. Essa formação compreende a apreensão de uma nova cultura em que o educador se perceba, bem como perceba o aluno e os demais integrantes do trabalho escolar, como sujeitos de direitos e deveres, e veja a escola como espaço de exercício permanente de construção coletiva da cidadania.

Nesse sentido *“a educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz*

*baseada na justiça.*” (Declaração de Hamburgo sobre a EJA apud PARECER CNE 11/2000, p 12).

## 5 Considerações finais

O estudo teórico sobre o currículo somado as experiências dos professores entrevistados contribuíram muito para minha compreensão sobre o exercício da autonomia docente no aspecto da seleção de conteúdos.

O interesse sobre esse aspecto do ensino escolar, como já mencionei, surgiu durante os estágios docentes do curso de graduação em Ciências Biológicas. Essas questões eram relacionadas à “o que ensinar, e ‘por quê’”. Devido a isso, busquei entender como os professores respondiam a essa questão e que critérios utilizavam.

*A tradição tecnicista deixou marcas profundas no sistema educacional brasileiro, onde os modelos técnicos de currículo limitam-se à questão do “como” fazer, esquecendo a questão do “o que” e do “por que”. [...] questões como: “Por que esse conhecimento, e não outros?”, “Trata-se do conhecimento de quem?” e “Quais interesses seguiram a seleção desse conhecimento?”, são fundamentais no processo de seleção de um currículo. [...] Atualmente, constata-se que a hegemonia da concepção tecnicista de currículo encontra-se presente em boa parte das escolas do RS, onde as discussões curriculares estão enfraquecidas. (MUENCHEN, 2007, p. 428 e 429)*

A partir da análise das respostas dos professores de diferentes instituições de ensino e da análise sobre as teorias de currículo pude aprender muito. Esse aprendizado certamente influenciará minha prática docente.

Todos os professores entrevistados lecionam para a EJA na forma presencial. Busquei manter este padrão, pois estava de acordo com a forma de ambos os estágios que realizei.

Assim, para determinar os conteúdos, os códigos pedagógicos e as ações em nossos currículos, devemos perceber o que queremos, que jovens e adultos queremos formar, qual o papel do professor e da escola neste processo, sem nos esquecermos de que o currículo possui seu papel social, político e ideológico. Segundo Sacristam:

*As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p. 16).*

Nas primeiras teorizações sobre o currículo, este teve papel puramente burocrático e mecânico, com questões relacionadas a procedimentos, técnicas, métodos e avaliação, comparando a escola a uma empresa. Fazendo uma análise da realidade de nossas escolas, percebemos que muitos profissionais possuem esta visão de currículo e que, em suas práticas, não conseguem perceber o seu papel social e político.

As teorias críticas e pós-críticas surgiram para repensar este papel, que se diz neutro no currículo tradicional, e questionar a pura transmissão de conhecimentos elaborados por um determinado grupo. As teorias críticas, por sua vez, atacaram as perspectivas reprodutivistas, despotencializadoras e excludentes do currículo tradicional. As bases da teoria crítica são estudos sociológicos, filosóficos e antropológicos, sendo as ideias de Marx bastante marcantes. A partir dessas reflexões, o currículo passou a ser compreendido como um espaço de poder, um meio pelo qual é reproduzida e mantida uma ideologia dominante, podendo também ser um espaço de construção, de libertação e de autonomia.

Após o estudo das teorias, pode-se conhecer, de forma mais complexa, a sua essência, as relações de poder que as envolvem, o cunho política, econômico, cultural e racial que está por trás da construção de um currículo, o qual, numa visão menos atenta, acaba passando despercebido. Existem questões que permeiam o currículo e que devem ser analisadas com muita atenção, pois determinam nossa prática, fazendo com que, sem termos consciência, reproduzamos os interesses das classes dominantes.

A compreensão das teorias sobre currículo se faz importante para compreendermos a história e os interesses que envolvem a construção dos mesmos, para percebemos com olhar mais crítico nossos currículos, o que eles trazem e fazem e em que precisam mudar.

Esta atenção não pode faltar também a outros aspectos que se relacionam com o perfil do estudante jovem e adulto. A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente.

*O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (PARECER CNE 11/2000, p 673).*

*[...]As instituições de nível superior, sobretudo as universidades têm o dever de se integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de*

*professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático...*  
(PARECER CNE 11/2000, p 702).

Considerando tudo isso, para que os professores exerçam sua autonomia como educadores, é importante aprofundarem suas concepções sobre o currículo e ter seu foco pedagógico no sujeito da aprendizagem, a fim de que possam educá-los para a cidadania.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. do R. (2007): Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil . **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências**, vol. 6, n.º 1.

BRASIL.Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB n 11/2000. In:BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, MEC, 2000.

BRUZZO, C. (2004): “Biologia: educação e imagens”. In: **Educação e Sociedade**, vol. 25, n.º 89, Campinas, set-dez/2004.

CURY, C. R. J. (2008): **Por uma nova educação de jovens e adultos** . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>. Acessado em 28 fev. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HORNBORG, Nice; SILVA, Rubia. Teorias sobre Currículo: Uma Análise para Compreensão e Mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 3 n. 10 p. 61-66, jan.-jun./2007. ISSN 1807-2836

LOPES, S. P.; SOUZA, L, S. EJA: Educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária**, V. 5, set 2005. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/revista\\_SelvaPLopes.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_SelvaPLopes.pdf) Acesso em: 15 out. 2010.

MUENCHEN, Cristiane. **Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: Desafios a serem enfrentados na educação de jovens e adultos**. Ciência e Educação (UNESP) v. 13, p. 421-434, 2007.

OLIVEIRA, O. V. **Confrontos Entre Práticas Culturais de Invisibilidade e de Dispersão: a política de currículo como fogo de monturo**. Currículo sem Fronteiras, v. 6, p. 35-47, 2006.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências da Natureza e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

## 7 APÊNDICES

### 7.1 APÊNDICE 1:

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador: Everton Antinolfi da Rocha / e-mail: notreve\_7@yahoo.com.br  
Orientadora: Prof Dra Denise Maria Comerlato / e-mail: demaria@portoweb.com.br

Prezado(a) participante:

A presente pesquisa tem como objetivo estudar como os professores de ciências e biologia, em particular na educação de jovens e adultos (EJA), selecionam os conteúdos curriculares, e com base em que critérios, visando à qualificação deste ensino.

Eu \_\_\_\_\_ acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que descrevem essa pesquisa, sob a responsabilidade do aluno de graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Rio Grande do Sul, Everton Antinolfi da Rocha e da orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Comerlato.

Entendi quais são os objetivos do estudo e como este será realizado.

Permito que os registros de minhas respostas durante a pesquisa possam ser utilizados para fins acadêmicos relacionados e este estudo, desde que, tanto eu, quanto a instituição que represento, não possam ser identificados através deles.

Sei que eu tenho a garantia de ter minha identidade preservada, sob qualquer hipótese, de ser informado sobre os resultados da pesquisa e de ter o direito de ter minhas dúvidas esclarecidas em qualquer situação.

Concordo, por livre vontade, em participar desta pesquisa, tendo o direito de retirar minha autorização a qualquer momento, sem prejuízo algum para mim.

Porto Alegre, \_\_\_/\_\_\_/2010.

---

Assinatura do participante

## 7.2 APÊNDICE 2:

Questões para entrevistar os professores das Instituições que trabalham com EJA para o ensino médio.

- 1- Sucintamente, como preparas as tuas aulas?
- 2- Quais são, na sua opinião, os conteúdos essenciais e os periféricos no ensino de biologia? E para a EJA, há alguma diferença?
- 3- Como você seleciona (que critérios que utiliza) esses conteúdos essenciais? Há critérios específicos na EJA?
- 4- Você conhece o currículo dessa escola? Quando e como foi elaborado o currículo de biologia dessa escola?
- 5- Os professores participaram na elaboração desse currículo?
- 6- Para que serve o currículo no seu ponto de vista? Faz uso desse currículo? De que forma?
- 7- Qual o objetivo principal do que é ensinado (proposto) aos alunos?
- 8- O que favorece, no seu ponto de vista, a permanência dos alunos na EJA? Por outro lado, o que favorece a evasão?
- 9- Quanto às experiências que os alunos trazem consigo para a sala de aula: elas favorecem, atrapalham ou não influenciam significativamente o desenvolvimento dos conteúdos?
- 10- De que modo essas experiências influenciam (ou poderiam influenciar) no desenvolvimento das aulas?

7.3 APÊNDICE 3: TABELA COM AS RESPOSTAS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Instituição e experiência docente	CAP [outra] ( Um ano de experiência na EJA)	Mauá [privado A] (Cinco anos)	Unificado [privado B] (vinte e quatro anos)	Dolores [privado B] (doze anos)	Aracaju [estadual A] (Seis anos)	Aracaju [estadual B] (dezesseis anos)
<b>Preparação das aulas</b>	Pesquisa e elabora <u>textos a partir dos temas geradores</u> , visando habilidades e competências segundo os PCNEM. Procura filmes/vídeos sobre o assunto; prepara aulas práticas.	Os conteúdos abordados nas <u>aulas partem de assuntos atuais que são veiculados na mídia. Utiliza-se de qualquer recurso disponível</u> , aproveitando-se de ilustrações concretas e aulas práticas para elucidar conceitos abstratos de Biologia. Procura ensinar os conteúdos de forma interdisciplinar através da história, geografia, física, química, entre outras.	Da <u>mesma forma</u> que prepara para o <u>ensino regular</u> , porém apresenta os conteúdos de maneira mais <u>resumida</u> .	Pesquisa o assunto em livros, jornais, busca vídeos sobre o assunto, procura <u>relacionar o conteúdo com fatos do cotidiano</u> dos alunos.	Nas férias reelabora um <u>polígrafo</u> que os alunos devem comprar, pois as aulas são baseadas nele, que contém questões para exercício e fixação dos conteúdos, os quais são a base para a avaliação que é composta de provas com consulta.	
<b>Conteúdos Essenciais</b>	Não especificou (são os que estão mais próximos do cotidiano dos alunos)	Essenciais: Citologia: química celular nas embalagens de alimentos (informação nutricional e a verificação de alimentos transgênicos); genética (engenharia genética); Botânica (os quatro grupos de plantas – leva os alunos a uma praça); Ecologia ambiente ao seu redor, questões sobre poluição, reciclagem e como as diferentes formas de vida vem sendo utilizada pelo homem); Zoologia (a existência dos animais, respeito à vida e o ponto de vista econômico; e Evolução (Filosofia e religião).	Citologia, Histologia, Fisiologia, Genética, Botânica e Zoologia (nessa ordem).	Todos são essenciais no ensino geral. Principalmente Citologia, Sistema Reprodutor humano (DSTs), Sistema circulatório e digestório.	Os conteúdos essenciais para a primeira etapa do ensino médio são: teorias da evolução, citologia e ecologia (biomas e diversidade). Para a segunda etapa é corpo humano. Por fim, para a terceira etapa, o conteúdo essencial é zoologia, a partir dos moluscos.	

<b>Conteúdos periféricos</b>	São os que têm fraca relação com o cotidiano dos alunos.	Periféricos: histologia (apenas trabalha a questão de transplantes de órgãos), grande parte do Sistema excretor e da anatomia vegetal.	química celular e histologia vegetal	Evolução, Anatomia, fisiologia vegetal e boa parte de Genética.	Grande parte de botânica e as provas da evolução.
<b>Critérios de seleção no ensino regular e EJA</b>	Na medida do possível, tem que dar todos os que estão no programa da disciplina. Para a EJA, familiaridade dos alunos com os assuntos e relevância destes com o cotidiano dos mesmos.	O critério principal é a repercussão dos conteúdos na mídia, dando ênfase ao que está mais em voga. Na EJA são selecionados os assuntos mais relevantes para esse público (embora seja um público bastante heterogêneo, sendo difícil "agradar" a todos) como, por exemplo: doenças e suas causas (hemodiálise, hipertensão, diabetes, entre outras).	Os conteúdos são selecionados principalmente com base nos concursos (vestibular e cursos técnicos, no ensino médio; concursos para servente, serviços gerais e outros, no fundamental). Um segundo critério é a presença dos conteúdos no dia-a-dia das pessoas.	Não seleciona, pois já foram selecionados. Procura acrescentar fatos do dia-a-dia a esses conteúdos. Na EJA, procura dar os conteúdos essenciais de maneira resumida, pois não há tempo para aprofundar.	A seleção de conteúdos é feita com base nos referências curriculares que recebe da SEC. Outros critérios são o vestibular e, no caso da EJA, as provas da SEC para o avanço de etapas.
<b>Concepção sobre o currículo</b>	Elaborado com base nos PCNEM, serve como guia para trabalhar os conteúdos.	Serve para orientar. Não segue linearmente o currículo. O que está em evidência para ser trabalhado é isso que ensina na aula. Pode não ser muito didático, mais é mais atrativo.	Para dar seqüência aos conteúdos. Possui conhecimento sobre o currículo, porém raramente o consulta, a não ser para orientar a seqüência dos conteúdos.	Serve como um guia para o desenvolvimento dos conteúdos. O currículo já está na "cabeça". O livro didático do autor Fernando Gewandsznajder serve como um guia para o desenvolvimento dos conteúdos.	Serve para orientar os professores. Usa-o para elaborar o polígrafo.
<b>Época de elaboração o curricular e participação docente</b>	Elaboração prévia a chegada da professora. Reformulado anualmente com a participação dos professores.	Há alguns anos, os professores do colégio em cooperativa, formularam o currículo de forma a dar ao professor bastante liberdade para criar sua própria organização de	O currículo de biologia dessa escola foi elaborado há uns vinte e dois anos, quando foi feito todo o currículo do	Foi elaborado anteriormente à chegada da professora entrevistada nesta escola. No final do ano letivo há	O currículo é reelaborado anualmente. Os professores de cada área se reúnem para a elaboração do currículo.

		<p>trabalho. Os conteúdos não são lineares nem pautados na ordem de algum livro didático. Inclusive está sendo reformulado visando à consecução de um currículo mais interdisciplinar. (o governo larga a bomba em cima dos professores)</p>	<p>colégio por uma cooperativa de professores, incluindo a participação deste.</p> <p>Normalment e o currículo se mantém o mesmo ao longo dos anos, apenas sendo atualizado aos conhecimentos que surgem.</p>	<p>reuniões em que o currículo é revisto e, se necessário, atualizado.</p>	
<p><b>Objetivo do que é Ensinado</b></p>	<p>Fazer com que os alunos entendam o mundo e as coisas que fazem parte da vida deles. Ajudá-los a entender o porquê das coisas.</p>	<p>Formar cidadãos críticos e responsáveis por suas decisões.</p>	<p>Enquadra-los no meio em que vivem; conhecer a si mesmos.</p>	<p>O objetivo principal do que é ensinado é fazer com os alunos entendam os conteúdos de forma que consigam aplicar na vida deles. Isso deve ocorrer principalmente na EJA, uma vez que não é possível prepará-los para o vestibular em tão pouco tempo. Por isso, os conteúdos devem ter aplicações na vida dos alunos.</p>	<p>Alguns conteúdos são para a aplicação prática na vida dos alunos (ex.: corpo humano, animais danosos aos seres humanos ou ameaçados de extinção). Outros, simplesmente, têm como objetivo fazer com que os alunos aprendam a pensar.</p>

<p><b>Pontos que favorecem a permanência</b></p>	<p>A vontade de aprender e saber as coisas (aulas práticas); convívio social e ausência de provas.</p>		<p>O tempo mais curto para a conclusão do curso; a obtenção de conhecimentos (em alguns casos para ajudar os filhos a estudar).</p>	<p>O tempo mais curto para conseguir se formar (ter o diploma) e a alimentação que a escola oferece.</p>	<p>a permanência no emprego ou a vontade de conseguir um emprego ou cargo melhor. Para alguns poucos alunos da EJA, principalmente os mais jovens, o vestibular é um ponto que favorece a permanência.</p>
<p><b>Pontos que favorecem A evasão</b></p>	<p>A distância até o colégio; aporte financeiro (falta de dinheiro para o transporte); medo de não conseguir concluir o trabalho final*.</p>		<p>Baixa auto-estima e o fator econômico (as vezes não possuem dinheiro sequer para o transporte)</p>	<p>Não entender os conteúdos (alunos mais limitados); conseguir ou perder um emprego que interfira no horário ou na falta de recursos para prosseguir estudando.</p>	<p>desemprego, falta de dinheiro, mudança de emprego ou horário e pela baixa auto-estima de alguns alunos.</p>
<p><b>Influência das experiências dos alunos nas aulas</b></p>	<p>A contribuição dos alunos é essencial em todas as aulas. São elas que conduzem o desenvolvimento das mesmas.</p>	<p>Favorecem. Disse que para facilitar a compreensão de assuntos tão abstratos trabalhados em biologia devemos usar instrumentos. Ao questioná-lo sobre quais instrumentos ele se referia, o professor cita Paulo Freire, dizendo que tudo o que se tem disponível pode ser instrumento, principalmente as experiências de vida dos discentes. Qualquer palavra que os alunos disserem que possa se relacionar com os temas da Biologia pode ser aproveitadas para desenvolver as aulas.</p>	<p>(Pedi para repetir a questão) Os mais velhos ao voltarem a estudar servem como estímulo aos mais jovens (porém parece não influenciar o desenvolvimento dos conteúdos por parte do professor). Cita o exemplo, que em química orgânica, os alunos poderiam olhar as embalagens de remédios, ou ver nas embalagens de aromas para bolos que nos</p>	<p>Favorece em alguns conteúdos, por exemplo: sistema reprodutor e nutrição. Em outros não tem uma influência significativa. Algumas curiosidades que são recorrentes entre os alunos poderiam ser acrescentadas aos conteúdos, como um item a mais, porém ser deixar de apresentar os conteúdos programados.</p>	<p>Geralmente ajudam no desenvolvimento dos conteúdos. Coisas que os alunos vêem e ouvem em programas como globo repórter, jornais e leituras sobre assuntos relacionados à Biologia podem contribuir para as aulas. Porém algumas desses conhecimentos prévios dos alunos podem atrapalhar, em certos conteúdos. Os alunos da EJA geralmente são muito tímidos, tendo medo de</p>

			<p>ingredientes há compostos químicos que possuem anéis aromáticos que são os que dão aroma! Poderiam falar do fermento biológico, etc.</p>		<p>expressar-se. Além disso, o tempo é curto. O polígrafo, mais as seis provas que aplica durante as etapas restringem os assuntos, não havendo tempo para outras questões que os alunos venham a levantar, embora a professora procure introduzir as questões mais pertinentes na reelaboração do polígrafo.</p>
--	--	--	---	--	---