

A PRESCRIÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ELEMENTOS PARA PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

PRESCRIPCIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Magna Simone de Souza Pinheiro

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
simagna.sp@gmail.com

Edinaldo Medeiros Carmo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
medeirosed@uesb.edu.br

RESUMO

Este estudo analisa os desafios e resistências enfrentados pelas professoras na implementação da Política Curricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu quatro escolas estaduais que oferecem EJA no município de Vitória da Conquista, Bahia, utilizando entrevistas semiestruturadas com professoras de Ciências. Os resultados revelam desafios como a ausência de alinhamento entre as propostas curriculares e a realidade das salas de aula, além da carência de formação adequada para lidar com essas mudanças. Nesse sentido, consideramos a necessidade de repensar a formação docente e o currículo para EJA.

Palavras-chave: Currículo; Educação de Jovens e Adultos; Prática pedagógica.

Eixo temático: 3. Formação docente em Ciências e Biologia

Modalidade: pesquisa acadêmica

RESUMEN

Este estudio analiza los desafíos y resistencias que enfrentan los docentes en la implementación de la Política Curricular en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). La investigación, de carácter cualitativo, involucró a cuatro escuelas públicas que ofrecen EJA en el municipio de Vitória da Conquista, Bahía, mediante entrevistas semiestruturadas a docentes de Ciencias. Los resultados revelan desafíos como la falta de alineación entre las propuestas curriculares y la realidad de las aulas, además de la falta de formación adecuada para afrontar estos cambios. En este sentido, consideramos la necesidad de repensar la formación docente y el currículo de la EJA.

Palavras chave: Currículo; Educação de Jovens y Adultos; Prática pedagógica.

Eje temático: 3. Formação docente em Ciências y Biología

Modalidad: investigación académica

INTRODUÇÃO

O debate sobre a produção das políticas curriculares no Brasil vem se acentuando nos dias atuais, pois, quase sempre, estas demarcam direcionamentos metodológicos que cerceiam a prática pedagógica dos professores no âmbito escolar. Desse modo, a centralização das decisões no processo de construção das políticas educacionais produzidas de forma vertical para a Educação Básica, em especial para a EJA, remete, muitas vezes, à não valorização do trabalho docente, invisibilidade e negação dos direitos dos estudantes.

Ao reconhecer a EJA como um direito à Educação Básica, especialmente para jovens e adultos que enfrentam diversos desafios em suas vidas – desigualdades socioeconômicas, falta de acesso a recursos educacionais adequados, limitações de tempo para os estudos devido a compromissos profissionais e familiares, entre outros – a política de EJA da Bahia infere sobre a importância de uma formação docente contextualizada com a realidade multifacetada dos alunos dessa modalidade. Essa contextualização implica em uma reestruturação nos modelos tradicionais de formação docente, com investimentos significativos por parte da Secretaria de Educação na seleção e formação interna dos professores que atuam na EJA (Bahia, 2009).

A história da EJA sempre foi marcada pela luta por direitos de acesso e permanência no contexto educacional. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9.394/96, a EJA passa a ser uma modalidade da Educação Básica com especificidades adequadas ao público que a constitui. Desde sua publicação, nas políticas educacionais, a EJA tem se firmado como uma modalidade voltada para o mundo do trabalho e, dessa forma, novas habilidades são exigidas para atender a perspectiva neoliberal que tem fundamentado a produção curricular brasileira. A LDBEN n. 9394/96 reitera que é obrigação do Estado garantir o acesso ao Ensino Fundamental e Médio, de modo gratuito para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada.

Cabe destacar que a EJA ainda apresenta um descompasso entre o acesso e a permanência, o que permite considerar que a realidade social, as questões econômicas e a não

adequação do currículo representam o lado perverso do não alinhamento da EJA aos seus ideais. Esses modos operantes no atual cenário ampliam a discussão sobre a condição de exclusão dos estudantes da EJA, mesmo que as políticas educacionais venham, de modo antagônico, por meio das prescrições, estabelecer competências e habilidades com o objetivo de flexibilizar o currículo.

Nessa busca por igualdade de direitos, reconhecimento e um currículo menos alienante, as entrelinhas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA, 2000) apontam para outra direção, propagam um discurso que dá margem às políticas neoliberais, as quais vêm fortalecendo o campo das práticas curriculares para suprir as necessidades do capital. De acordo com Haddad (2000), as reformas das políticas educacionais têm associado os currículos às questões econômicas que visam a formação de mão-de-obra qualificada em prol de uma sociedade capitalista. Desse modo, cria-se a ilusão de que os estudantes da EJA estão sendo formados para o exercício da cidadania, quando, na verdade, visa atender em condições precárias o mercado de trabalho.

De modo semelhante, Martins (2016) afirma que, em certos cenários, empresários têm utilizado sua posição de poder para apresentar posicionamentos e estratégias, visando influenciar as discussões, implementação e decisão das políticas governamentais. Sob a ótica do neoliberalismo, o Brasil vem reorientando as políticas educacionais e, nessa perspectiva, empresas privadas ganham cada vez mais espaço nas decisões centrais desses documentos. No âmbito da EJA demanda-se uma atenção especial às políticas curriculares, uma vez que a EJA ainda é vista como uma modalidade aligeirada e compensatória. Geralmente, no modelo de política educacional vigente no contexto brasileiro, a classe popular tem, muitas vezes, o seu direito negado, porque precisa trabalhar e estudar, o que mostra o quanto as desigualdades de classe operam e produzem sujeitos subordinados, carecendo de oportunidades para escapar desse sistema de produção de forças para o grande capital.

Refletir sobre estes aspectos implica pensar em uma política curricular que tenha como referência as vivências dos alunos, considerando suas habilidades e garantindo a formação humana, assim como a permanência desses alunos nas escolas. Conforme Silva, Dantas e Amorim (2019, p. 5), “[...] nas últimas décadas a literatura fala de uma educação mais humanizada, social e identitária, onde os sujeitos da EJA sejam visibilizados em um tempo de direitos humanos, no e com o mundo”. Esse ponto de reflexão deve estar

presente no processo de construção da política de currículo, considerando que o professor se encontra imerso em um contexto e, por meio das relações que estabelece com o conhecimento, pode contribuir no processo formativo, tomando como referência os saberes de seus alunos e as suas necessidades formativas.

Desse modo, ao tomarmos estes aspectos como importantes para a formação humana, podemos inferir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não problematiza as especificidades da EJA, a qual é tratada superficialmente nesse documento. A BNCC, como documento normativo, estabelece competências e habilidades para regulamentar o currículo nacional, mas não considera a participação ativa dos sujeitos. Pois, no seu processo de elaboração, houve pouco diálogo com professores e alunos, o que tem influenciado no modo como esse documento está sendo aceito e contextualizado nas escolas. Nesse sentido, é necessária uma escuta cuidadosa para que as lacunas apresentadas na prescrição passem a dar lugar a práticas que promovam a autonomia docente e a emancipação dos estudantes.

O propósito deste estudo foi analisar os desafios e resistências enfrentados pelas professoras no momento da implementação da Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Estadual nas escolas a partir do ano de 2009. Esta política visa orientar os educadores na adoção de metodologias que favoreçam o desenvolvimento dos alunos, destacando a importância da construção curricular e da formação de professores alinhada às demandas específicas da EJA. Ressaltamos que este documento esteve em vigor por mais de uma década e ainda influencia as políticas atuais e as práticas pedagógicas dos professores de EJA.

METODOLOGIA

A metodologia proposta apresenta um recorte de uma pesquisa em que os dados foram produzidos mediante relatos das professoras da área de Ciências que participaram do estudo. Estes relatos destacam os modos como as professoras lidam com a Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Estadual da Bahia, implantada nas escolas estaduais em 2009. A pesquisa adota uma abordagem de natureza qualitativa, permitindo a interpretação do homem, suas relações e vivências, assim como a construção do conhecimento na sociedade (Minayo, 2014).

O estudo foi realizado em quatro escolas estaduais que ofereciam a modalidade EJA no período noturno do segmento II (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental no município de

Vitória da Conquista. Por livre adesão, quatro professoras de Ciências participaram do estudo em que os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada.

Considerando as recomendações éticas, utilizamos nomes fictícios, no intuito de preservar a identidade, garantindo o tratamento da legitimidade das informações fornecidas pelas participantes, assim como a identificação das suas escolas. Os dados deste estudo foram analisados utilizando a Análise de Conteúdo Temática, seguindo as três etapas propostas por Bardin (2016). Na primeira etapa, as entrevistas foram organizadas para avaliar as informações obtidas. Na segunda etapa, as informações foram codificadas, identificando as unidades de registro e de contexto. Na terceira etapa, os dados foram categorizados e interpretados por meio da inferência. Assim, na próxima sessão, as professoras compartilham suas percepções, resistências e divergências de informações em relação à implementação da Política de EJA na escola.

IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA PRÁTICA ESCOLAR

Repensar o currículo para EJA é considerar as especificidades dessa modalidade de ensino, no sentido de compreender a diversidade cultural e articular os diversos saberes que são mobilizados na sala de aula. Conforme Arroyo (2011), o campo do conhecimento é dinâmico e aberto à revisão constante. Está sempre sujeito à tensão e à superação de conceitos e teorias por meio de novas descobertas. Diante de tais considerações, é importante analisar como as professoras percebem a proposta curricular para a EJA no Estado da Bahia.

A reflexão da professora Soraia expressa suas preocupações e desafios ao enfrentar essa mudança: “[...] eu me senti apreensiva, pois estava acostumada com uma realidade que agora estava sendo substituída por algo completamente novo. Tive que me adaptar e aprender a trabalhar com essa nova abordagem [...]”. Esse relato confirma o medo que muitos professores sentem, ao lidar com algo desconhecido, pois exige novas posturas, metodologias e estratégias de ensino significativas para o processo de aprendizagem. No entanto, o professor ainda continua fora dos espaços decisórios no que se refere à construção das políticas, pois, esses documentos são construídos por agentes que não conhecem na prática o contexto escolar (Lopes; Macedo, 2011).

A professora Darlene relatou que se sentiu “Perdida, assim como todo mundo [...], porque de nota para conceito [referindo-se ao processo avaliativo], mudava a forma como você teria que trabalhar, não era algo conteudista, geralmente, nada mais é assim, é uma proposta totalmente diferente”. Essas ponderações mostram como é difícil o professor abandonar antigas práticas ou dar um novo significado a elas. Considerar um currículo organizado nas particularidades da EJA, requer refletir sobre os princípios políticos e sobre os processos históricos que atravessam essa modalidade. Em consonância com um currículo que garanta a construção da igualdade social, os professores foram interpelados a inserir em suas práticas avaliações processuais, valorizando os modos de produção particular do aluno, pois, as diversidades culturais e ritmos de aprendizagens são características assentadas no campo da EJA e também em outras modalidades de ensino.

Ainda sobre a Política de EJA da Rede Estadual, a professora Darlene acrescentou:

Foi complicado, porque eram informações muito soltas. Salvo engano, é dividido em alguns tempos, alguns saberes e é bem diferente do ensino regular. Meus colegas, e eu também achei muito [pausa], é como se fosse uma alfabetização na nossa opinião; é como se tivesse vindo assuntos que não deveriam estar atrelados à coisa que deveria, mas que tinha que falar bem pouco e aí aqueles saberes, aqueles tempos de formação, veio para enlouquecer a vida de todo mundo [...]. Quando foi implantar aqui [na escola], eram muitas dúvidas, muitas dúvidas e ninguém da secretaria tirava essas dúvidas e lá no curso para a gente falava uma coisa. Ainda bem que foram três ou quatro professores, porque todos ouviram a mesma coisa, porque quando chegavam aqui, a coisa já era outra. [...]. É assim, desencontro de informação demais e eu acho que até hoje tem [...] (Professora Darlene).

Para Darlene, aceitar a proposta na escola foi um momento tenso e complicado, fortemente marcado por desencontros de informações, sem falar na inexistência de uma orientação que ajudasse o professor a esclarecer suas dúvidas em relação à política. De acordo com o seu relato, a falta de organização faz com que cada unidade escolar trabalhasse de um jeito diferente e, até mesmo, as nomenclaturas designadas para a EJA diferenciam-se entre as escolas. Aqui expressamos que os professores trabalham em realidades distintas e isso influencia nos modos como esses profissionais vão exercer sua prática pedagógica. Sendo assim, a prescrição não pode e nem deve ser um modelo hegemônico a ser seguido, sem considerar as singularidades socioculturais dos estudantes.

Arroyo (2011) assegura que as tensões experimentadas nas últimas décadas no contexto do currículo e da prática docente decorrem da ampla diversidade de culturas, conhecimentos, racionalidades e visões de sociedade e identidade que se manifestam nas escolas públicas e, gradualmente, se estendem às escolas privadas. Essas tensões vividas

no cotidiano também foram registradas pela professora Laura: “[...] eu achei a proposta no papel que veio da SEC maravilhosa, mas achei muito longe da nossa realidade [...]”. A professora ainda argumentou: “[...] a gente vai pegando o que a gente pode aproveitar. A gente não sabe o que está certo ou errado, porque não tem ninguém para orientar [...]”. Nesse sentido, Laura faz uma severa crítica à proposta imposta, ao abordar a falta de orientação no planejamento curricular, o que reflete na prática docente. O caminho traçado por Laura para o planejamento, com base nos acertos e erros, é um caminho que se configura na conquista de sua autonomia, no sentido de recontextualizar a proposta no enfrentamento das realidades socioculturais e necessidades formativas dos educandos. Conforme Arroyo (2011), ser docente vai além de seguir rituais pré-estabelecidos; é ser sensível à vida real, tanto sua quanto dos alunos. Envolve criar, inovar e desafiar em prol de escolhas políticas na prática educativa. É importante permitir que o professor participe ativamente da organização do currículo, oferecendo uma formação para criar, com base em suas experiências em sala de aula. Portanto, é necessário adotar uma perspectiva mais crítica em relação a essas questões, uma vez que é comum observar dificuldades nas escolas em promover encontros que incentivem a construção colaborativa de estratégias visando a melhoria do ensino e da aprendizagem. Nesse âmbito, a professora Laura, em seu relato, apresentou um argumento parecido com o de Darlene ao afirmar que “[...] está todo mundo perdido, aí ela [diretora] procurou alguém para sintonizar a gente”. Laura relatou que os professores começaram a reclamar sobre as orientações trazidas pela Política de EJA da Rede Estadual e, a partir disso, a direção da escola buscou uma pessoa que pudesse esclarecer melhor sobre a política curricular da EJA aos professores interessados. Dessa maneira, as professoras Soraia, Laura e Darlene, conhecedoras da proposta, enfrentaram alguns desafios ao tentarem contextualizar o documento curricular, enquanto Hortência, por não ter vivenciado esse momento de implantação, afirmou que, segundo alguns colegas, “Houve conflitos, vários conflitos, sempre tem. O professor não aceitava ou então não entendia direito, porque não foi bem passada, não foi bem esclarecida, sempre foi assim com a EJA”. A narrativa dessa professora representa as dificuldades passadas pelos colegas quando a Política de EJA da Rede Estadual foi implantada nas escolas, haja vista que a rede estadual de ensino “[...] não preparou a escola para isso e nem o professor para receber” (Professor Hortência).

Naquela época, esta professora ressaltou que realizava o planejamento das aulas de Ciências sozinha, ela alega que não havia coordenação para orientar sobre o percurso e que, muitas vezes, como forma de compartilhar esse planejamento, dialogava com colegas de outras áreas, pois, na escola, não existia outra professora que atuava no ensino de Ciências. Ela relatou:

Eu faço o meu planejamento de Ciências e vou conversar com os meus colegas [...]. Na EJA só tem eu como professora de Ciências, não tem outro professor [na escola]. Então, eu preparo minhas aulas sozinha, não tem ninguém para me ajudar, não tem orientação nenhuma. [...] eu me lembro que meus colegas na época se reuniam, tinha um momento de AC [Atividade Complementar] só para EJA. Hoje, a AC é para todo mundo, só área de humanas, exatas e tal, mas, na época, eu me lembro que tinha um grupo de professores da EJA que se reuniam para discutir. Eu não fazia parte nessa época não, aí depois foi acabando, foi se acostumando com a situação e está aí como está (Professora Hortência).

A narrativa da professora aponta a ausência de uma organização pedagógica para a discussão de assuntos pertinentes à EJA, aspecto que tem dificultado as aproximações entre os currículos oficiais e o contexto de ensino e aprendizagem nessa modalidade. Por isso, no desenvolvimento da prática pedagógica, é necessário que o professor esteja atento as demandas que são exigidas no processo da EJA, no sentido de tornar esses sujeitos participantes ativos da sociedade. Essa responsabilidade requer do professor comprometimento em relação à profissão. Dessa forma, no processo de reforma curricular, não podemos desconsiderar a história de vida desses profissionais, uma vez que essas histórias vão fornecer elementos para entender a relação do professor com a missão que lhe foi dada (Goodson, 2007).

Ainda percebemos por meio dos relatos das professoras que a forma como a Política de Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual da Bahia foi implantada nas escolas pesquisadas gerou dificuldades no processo de contextualização que os professores desenvolvem em suas aulas. Tal fato ocorreu, conforme largamente afirmam as professoras participantes deste estudo, pela falta de formação e acompanhamento, pois a Secretaria Estadual de Educação não ofereceu condições para que elas tivessem acesso a uma formação que, de fato, possibilitasse o desenvolvimento das suas atividades na EJA, sobretudo, não ofereceu requisitos para fomentar uma discussão acerca do conhecimento e suas formas de abordagem no processo educativo.

Para Carmo (2012, p. 150), “[...] orientar a formação de educadores, com vistas à transformação, significa desenvolver o sentido de investigação, da compreensão das complexas relações do dia a dia da sala de aula, do saber ouvir o outro [...]”. Sendo assim,

as práticas docentes desenvolvidas no contexto da EJA mesclam apropriações da proposta curricular implatada com as experiências anteriores nessa modalidade de ensino. Mediante essa análise, enfatizamos que a adequada formação docente reverbera no contexto escolar e na prática docente, pois, nesse espaço não ocorre apenas a reprodução das propostas curriculares, há também mediações entre as diversas formas de pensar a educação (Goodson, 2007). Acreditamos que, nesse processo de formação é preciso considerar as histórias de vida dos professores e os saberes construídos ao longo da carreira profissional. Nesse contexto, Tardif (2014, p. 23) problematiza “[...] a necessidade de repensar, agora, a formação docente para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano”. Dessa forma, a relação que os professores possuem com os saberes profissionais é relevante para analisar o currículo e reconhecer as particularidades dos educandos.

Essa ideia consolida a necessidade de repensarmos os modelos de formação inicial e continuada com vistas a atender as necessidades do atual quadro da educação. Nesse cenário, Carmo (2012, p. 151) assevera que “No contexto da reforma do Estado, a formação docente passa a ser apontada como uma das condições para elevar os indicadores de qualidade da educação. Para isso, propostas das mais diversas foram postas em prática [...]”. No âmbito da EJA, compreendemos que a formação concedida aos professores que atuam nessa modalidade deveria reconhecer e reafirmar a pluralidade de experiências, mas, infelizmente, as reformas ocorridas no campo da formação têm priorizado, na maioria das vezes, apenas à titulação do professor. Assim, ao investir na formação docente, o objetivo é não apenas melhorar índices avaliativos, mas também fortalecer o sistema educacional, preparando os professores para enfrentarem os desafios contemporâneos da sala de aula com competência e afetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre as políticas curriculares da EJA não é uma missão muito fácil, sobretudo, quando há necessidade de atender a formação humana e a formação geral. É preciso considerar que as políticas curriculares devem estar inseridas em um campo de diálogo permanente entre professores, alunos e outros segmentos sociais.

Diante dessa conjectura, os resultados permitiram concluir que a implementação da Política de EJA da Rede Estadual da Bahia nas escolas estaduais do município de xxx,

gerou nas professoras um sentimento de insegurança quanto a sua viabilidade nos direcionamentos da prática pedagógica no contexto escolar. Desse modo, a construção de uma política curricular para EJA precisa considerar que nessa modalidade é comum encontrarmos indígenas, quilombolas, pessoas com necessidades educativas especiais, que, na rotina da escola, reafirmam suas especificidades. Nesse sentido, as políticas não podem ignorar as características socioculturais e necessidades formativas desses grupos, em detrimento dos preceitos estabelecidos nas prescrições curriculares.

Assim, é importante ressaltar que, para o êxito das propostas curriculares, é necessário considerar às condições de vida do público a que se destina, quanto à organização de tempo de estudo, do trabalhador e o seu processo de formação. Infelizmente, nem sempre isso acontece, pois, no processo de formulação das propostas curriculares estes aspectos não estão no centro dessas formulações.

Considerando esse quadro, destacamos que, as participantes desta pesquisa, em alguns momentos nas suas práticas pedagógicas se mostraram confusas frente às orientações da proposta, principalmente, no que diz respeito às inúmeras tentativas de alinhar os Tempos Formativos com orientações para o mundo do trabalho e os eixos temáticos aos conteúdos pré-estabelecidos para a EJA. A valorização do currículo ajustado ao mundo do trabalho, indica, possivelmente, uma forte tendência nas reformas educacionais, as quais procuram atender uma educação para as exigências do capitalismo, favorecendo os grandes grupos empresariais que, por sua vez, passam a interferir de modo substancial nos currículos das escolas.

Face ao exposto, a ausência de formação, superficialidade no conhecimento e o mal gerenciamento do documento por parte Secretária Estadual de Educação por meio das coordenações pedagógicas das escolas, ocasionou momentos de tensões no exercício docente, entre aquilo que as professoras acreditam ser necessário às turmas de EJA e o que orienta a política curricular.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

BAHIA. Secretaria da Educação. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Política de EJA da Rede Estadual**. Aprendizagem ao Longo da Vida. Salvador: Secretaria da Educação, 2009. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/BA/Bahia_Politica_de_EJA_da_Rede_Estadual.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 11**, de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/a-educacao-de-jovens-e-adultos.htm>. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 6/2020. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 ago. 2021.

CARMO, E. M. Professores de Biologia: uma experiência de formação em serviço. In: SELLES, Sandra Escovedo; CASSAB, Mariana. **Currículo, docência e cultura**. Niterói: Editora da UFF, 2012, p. 149-169.

GOODSON, I. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. **Pró-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 53, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2421/53-dossie-goodsoni.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2022.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD>. Acesso em: 15 abr. 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, M. E. **Todos pela Educação**: Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

SILVA, T. F.; DANTAS, T. R.; AMORIM, A. Ser professor da Educação de Jovens e Adultos: a formação docente na concepção freireana, **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 26, p. 33-49, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2497>. Acesso em: 06 maio. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.