

Uma análise histórico-crítica da prática pedagógica das ciências na EJA: apontamentos preliminares

A historical-critical analysis of the pedagogical practice in EJA science classes—a prolusion

Meiriane Conceição de Souza

Universidade Federal da Bahia
meirecs30@gmail.com

Pedro Magalhães

Universidade Federal da Bahia
droomagalhaes@gmail.com

Alexandre Rodrigues Barbosa

Universidade Federal da Bahia
emaildoalee@gmail.com

Hélio da Silva Messeder Neto

Universidade Federal da Bahia
helioneto@ufba.br

Resumo

Nos moldes da legislação brasileira atual, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está desenhada como uma modalidade de ensino destinada às pessoas que, por motivos diversos, não concluíram seus estudos em tempo hábil. Existe a necessidade de se investigar, cada vez mais, como se dá a materialização da práxis na sala de aula de ciências da EJA. No contexto da EJA, os destinatários do processo de ensino, membras/os da classe trabalhadora, foram sistematicamente negados ao acesso aos conteúdos que, historicamente, têm se convertido em propriedade privada da burguesia. Assim, pensamos desenvolver este trabalho nos ditames do seguinte objetivo: identificar como o conteúdo é ensinado na prática pedagógica da EJA nas aulas de ciências. Para alcançá-lo, procuramos investigar teses e dissertações as quais, após análises, revelam um uso irrestrito da contextualização e um ensino pautado principalmente na cotidianidade por docentes nas aulas de ciência.

Palavras chave: EJA, ensino de ciências, práxis.

Abstract

In the present Brazilian law, the Educação de Jovens e Adultos (EJA, Adult Education) has been designed as a type of teaching destined to people who, for a myriad of reasons, could not finish their studies in time. The need to investigate how the materialization of the educational praxis takes place in the EJA Science classroom. In that context, the addressee of the teaching process, individuals from the working class, have been systematically denied access to the knowledge which, historically, has become the private property of the bourgeoisie. Hence, we considered developing this research aligned with the following goal: to identify how the scientific content is taught in EJA pedagogical practice during Science classes. To achieve such an objective, we analyzed theses and dissertations which, after our investigation, revealed an unbounded use of contextualization and a teaching practice mainly ruled by everyday life in Science classes.

Keywords: EJA, praxis, science teaching.

Introdução

Nos moldes da legislação brasileira atual, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está desenhada como uma modalidade de ensino destinada às pessoas que, por motivos diversos, não puderam dar continuidade à trajetória escolar da educação básica.

Existem diversos professores e pesquisadores que lutam por melhorias na EJA, trazendo aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino e aprendizagem nesta modalidade. Grande parte desses profissionais buscam uma articulação entre teoria e prática na educação, ou seja, por meio da teoria transformar a prática docente, ou, por meio da prática, suprimir a teoria. Este é o movimento observado ao longo da história da educação quando voltamos o olhar para a relação entre teoria e prática na educação.¹

Assim, ao longo da história da educação, ora teoria esteve acima da prática ora a prática esteve acima da teoria. Por esta razão, neste estudo, nos afastamos desta lógica e nos aproximamos de uma lógica que reconheça a dialética existente entre teoria e prática. Não se trata de exaltar uma ou outra, mas de imbricá-las, como par dialético, capaz de transformar a realidade, como práxis².

1 Lavoura e Marsigliá discorrem acerca desta questão, afirmando que, “[d]e certo, a pedagogia tradicional buscou articular um conjunto de questões acerca da problemática do ensino e, em decorrência disso, acabou por acentuar a teoria sobre a prática, na busca de dar respostas à pergunta “como ensinar”. Assim, ela se constitui como uma “teoria do ensino”, subordinando e, no limite, dissolvendo a prática à teoria (SAVIANI, 2008). Em contraposição, a pedagogia nova deslocou as questões acerca da educação para a problemática da aprendizagem, subordinando a teoria à prática, sobretudo dissolvendo aquela nesta. Ao procurar as respostas relativas à pergunta “como aprender”, chegou-se a generalização do lema “aprender a aprender” (2015 p.355).

2 Assim, concordamos com Pires (2020, p. 52), quanto a nossa abordagem – teórica e metodológica – com relação à teoria e prática educativa: “Em vista disso, empregamos o termo de **práxis educativa** ao nos remetermos a pedagogia histórico-crítica, ao compreendermos que as atividades de ensino que mobilizam os conhecimentos aprendidos para orientação de ações conscientes. A título de exemplo das atividades escolares, podemos citar a escolha do currículo, as reuniões pedagógicas, a produção de material, a participação em assembleias, sindicatos, e mobilizações, as aulas expositivas, os jogos, as brincadeiras, os

Isso implica que a nossa postura metodológica, será de olhar para as práxis educativas de modo a (re)conhecer seu movimento quanto a três importantes pilares que perpassam a práxis pedagógica que é a forma, o conteúdo e o destinatário, que como afirmam Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 13) diz respeito ao que se ensina (o conteúdo), a como se ensinar (a forma) e a quem este ensino se destina (destinatário).

Devemos apontar que há um vínculo indissociável entre forma, destinatário e conteúdo e não temos a intenção de rompê-lo. Porém, por conta das limitações neste trabalho, enfatizamos apenas o conteúdo em primeiro plano.

No contexto da EJA, os destinatários do processo de ensino, membras/os da classe trabalhadora, foram sistematicamente negados do acesso aos conteúdos que, historicamente, têm se convertido em propriedade privada da burguesia. É nesse sentido que Saviani (1999), afirmará a necessidade, na sociedade de hoje, de o essencial da escola ser o ensino dos conteúdos escolares. E o autor complementa, argumentando que os conteúdos são prioritários, uma vez que o domínio da cultura constitui-se como “(...) instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 1999, p. 66).

Ao fim, o autor apresenta uma síntese muito cara a nós, em qual assevera: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 1999, p. 66). É em Saviani, portanto, que encontramos apoio teórico para justificar a nossa preocupação com o conteúdo e, por conseguinte, apresentar uma justificativa sólida para a nossa investigação.

Este é um recorte de um estudo qualitativo que ainda se encontra em andamento dentro da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (REPEC-EJA), cujas dimensões extrapolam os limites de espaço que nós temos no momento. Nesta pesquisa, nosso objetivo é analisar como o conteúdo aparece na prática pedagógica do ensino de ciências na EJA.

Uma breve seção de metodologia

Dado o volume do referencial que nos foi disposto, resolvemos eleger alguns critérios de seleção e exclusão que visem uma adequação do referencial empírico ao objetivo.

1. como a prática pedagógica é o objeto de nosso maior interesse, resolvemos excluir todas as pesquisas teóricas, atendo-nos, portanto, somente às pesquisas empíricas;
2. em razão do volume de materiais, resolvemos aleatoriamente delimitar o período de análise como sendo de 2016 a 2019;
3. por conta de a formação dos autores, foram contemplamos apenas trabalhos do Ensino de Química e Física.

Dessa forma reunimos 32 estudos que estão explicitados no quadro 1, onde os descritores numéricos referem-se ao nome dos autores que se distribuem por alfabética e pelo o ano de publicação; depois a letra “D” indicando pesquisa de dissertação e por último as letras “Q ou F” para indicar a disciplina abordada.

exercícios, as leituras e entre outras. Assim, as atividades que compõem a práxis educativa, são desenvolvidas com uma fundamentação teórica dos saberes - conhecimentos clássicos- que possam vir a contribuir com o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos. Em síntese, são atividades práticas guiadas por um aporte teórico” (2020, p. 52, grifo nosso)

Quadro 1 – lista de dissertações

Descritores	Autor(a), ano, sigla da instituição*
01DQ	ALVES, THIAGO RODRIGUES DE SÁ, 2016, (UFF)
02DF	ARAÚJO, ADJANNY VIEIRA BRITO DE, 2016, UEP.
03DF	BALISCEI, MARCOS PAULO, 2016, UEM
04DF	GROSSI, MARIA DO CARMO DE ANDRADE JUNQUEIRA, 2016, UFL
05DQ	GUEDES, ROSANE CARNEIRO, 2016, IFCTRJ
06DQ	NEVES, SERGIA ROSSANA SABINO, 2016, UFF
07DF	SANTOS, MÁRCIO ANICETE DOS, 2016, UEM
08DQ	ALBUQUERQUE, BRAULIO ALVES DE, 2017, UFRN
09DQ	CARVALHO, ÂNGELO PEREIRA DE, 2017, UNB
10DF	CAUS, WENDERSON ROMEU, 2017, IFES
11DQ	FARIAS, BEATRIZ MUNHOZ PEREIRA, 2017, UFPEL
12DQ	FIGUEIREDO, GLAUCO LEONARDO DA COSTA, 2017, UFF
13DF	KIELT, EVERTON DONIZETTI, 2017, (UTFPR)
14DQ	MOURA, ANDREZZA MARTINS DE, 2017, UNB.
15DF	MOURA, TIAGO MARTINS, 2017, UFRSA
16DF	NASCIMENTO, FERNANDO JOSÉ BARROS, 2017, UFF
17DQ	RIBEIRO, RENATA DELI DA ROSA. 2017, UNIPAMPA
18DF	SANTOS, DANIEL DE JESUS MELO, 2017, UESB
19DQ	SILVA, DANIELA RAPHANHIN DA, 2017, UFMT
20DF	SILVA, LEONARDO CRISTIANO DA, 2017, PUC MINAS
21DF	SOUZA, ELITON DONIZETE DE, 2017, UFRGN
22DF	VENDRAMINI, LUIZ AUGUSTO, 2017, UNIARA

23DF	BARBOSA, ALEXANDRE RODRIGUES, 2018, UNB
24DQ	MELO, JAMES DUÍLIO DE SOUSA, 2018, UNB
25DF	OLIVEIRA, JÚLIO CÉSAR, 2018, UNB
26DQ	SANTOS, VANESSA FREITAS, 2018 UFU
27DQ	AQUINO ANGELA DE, 2019, UFF
28DQ	BARSANTE, DOLHAVAN JHONATHAN COSTA, 2019, UFOP
29DF	MADUREIRA, ALEXANDRE MAGNO AMORIM, 2019, UFMT
30DF	PEDREIRA, VINÍCIUS SANTANA, 2019, UESB
31DF	SILVA, CHRISTIAN COSTA 2019, UPF
32DF	SILVA, FERNANDA SILVA RODRIGUES, 2019, IFG

* O nome das instituições de ensino referente as siglas usadas no quadro acima estão disponíveis na nota de rodapé³

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pelo grupo REPEC-EJA

Além da introdução para situar o nosso objeto e com esta breve seção sobre procedimento, nosso trabalho é constituído por duas categorias a posteriori que conseguimos obter numa primeira aproximação ao referencial teórico na discussão de seus conteúdos: i) ensino pautado na esfera da cotidianidade e ii) uso irrestrito do termo contextualização. Cada uma das categorias terá uma ficha contendo excertos exemplares que as caracterizam, porém, por conta do espaço disponível, optamos por reduzir o número de exemplos dentro das fichas. Em alguns momentos, você que nos lê poderá encontrar mais excertos nas notas de rodapé.

Ensino pautado na esfera da cotidianidade

Em consulta ao artigo 3º da LDB, percebemos o destaque à valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Une-se a isso a interpretação do parecer que compreende que: “(...) A validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes "fazer" (BRASIL, 2000, p. 34).

3 Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Estadual da Paraíba (UEP) Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Federal de Lavras (UFL); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. (IFCTRJ); Universidade Federal Fluminense; Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (UFRGN); Universidade de Brasília (UnB); Instituto Federal do Espírito Santo (IFES); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Universidade Federal Rural do Semi-Árido. (UFERSA); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas); Universidade De Araraquara (UNIARA); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); Universidade de Passo Fundo (UPF); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Dito isso e analisando os trabalhos, reparamos que quando os autores vão falar da seleção de conteúdos, a orientação que aparece é falar sobre o cotidiano, dia a dia dos estudantes. Grande parte das pesquisas (02DF; 04DF; 05DQ; 08DQ; 11DQ; 14DQ; 17DQ; 20DF; 24DQ; 26DQ; 27DQ; 31DF) que foram analisadas, apresentaram essa tendência. Destacamos alguns trechos dos trabalhos que elucidam o que estamos anunciando:

Tabela 1: Critérios e justificativas orientadoras da seleção dos conteúdos

<p>Ênfase no cotidiano/Valorizar e não superar o dia a dia</p>	<p>“Assim, em todo tempo, houve o cuidado para que as atividades propostas não se constituíssem como meras repetições ou se mostrassem desvinculadas do cotidiano dos educandos.” (24DQ, 2018, p. 113, grifos nossos em negrito).</p> <p>“Sendo assim, faz-se necessário que o Ensino de Química na EJA esteja baseado em um currículo inovador, com práticas educativas diferenciadas e, que, essa, esteja interligada com o cotidiano dos alunos, a fim de desenvolver habilidades de análise, investigação e tomada de decisões nos educandos.” (17DQ, 2017, p. 13 grifos nossos em negritos).</p> <p>“Além da frustração por não acreditar que são capazes de aprender, ... outro fator relevante é que eles não conseguem relacionar a disciplina com suas experiências e necessidades do dia a dia.” (26DQ, 2018, p. 25, grifos nossos em negrito)</p> <p>“A presente pesquisa apontou para a necessidade de novas metodologias na EJA principalmente associada a conteúdos que estejam presentes na vida cotidiana dos alunos, não apenas associada a um currículo ou ingresso em uma universidade.” (28DQ, 2019, p.45, grifos nossos em negrito).</p>
---	---

Fonte: Elaboração nossa com base nos escritos das pesquisas consultadas.

A partir da análise dos exemplares no quadro acima, percebemos o barateamento dos conteúdos escolares, quando o pesquisador, cujo descritor é 24DQ cita que a preocupação está em “não desvincular as atividades propostas do cotidiano dos estudantes”. Ou ainda quando 17DQ reitera a ideia de práticas educativas interligadas ao ambiente cotidiano.

Rosler (2006) denuncia práticas pedagógicas defensoras da secundarização dos conteúdos escolares em função dos conteúdos práticos. Elas apontam que o centro dos conteúdos deve estar no cotidiano imediato dos indivíduos, servindo como motivação e interesse destes pelos estudos, pois dessa forma a aprendizagem será “significativa”, para o estudante, uma vez que parte de seus valores pessoais, seus conhecimentos prévios, quer dizer, das vivências práticas e concretas do seu cotidiano (2006, p.187 grifos do autor).

O autor supracitado (2006, p.189) salienta que há uma supervalorização da vida cotidiana dos indivíduos, no sentido de que a escola deve aproximar-se da realidade existencial imediata desses sujeitos. Isso implica em uma valorização da vida prática, real, vida que estes alunos levam fora da escola. Rosler (2006) complementa que, assim, a escola não transforma a vida

desses sujeitos, mas, na verdade, é a realidade prática imediata que transforma o interior da escola.

Julgamos importante, como defende o Coletivo de Autores (1992, p. 20), o confronto entre o saber de senso comum e o saber escolar, para os estudantes sentirem-se instigados a construir formas mais elaboradas de pensamento, ultrapassando, por incorporação, o senso comum⁴, mas não concordamos com essa prática de supervalorizar a vida cotidiana.

É importante pontuarmos a importância de partir dos conhecimentos populares, para os saberes mais elaborados, anuindo com Saviani (2016) que entende como dialética a relação entre os conhecimentos espontâneos e os sistematizados, ou seja, as novas determinações que compõem a cultura erudita derivam e transformam o saber espontâneo. Sendo assim, a cultura popular é a base que favorece o saber elaborado, que por sua vez "(...) possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular" (2016, p. 58)⁵.

Essas colocações corroboram com o que discorreu Klein (2010). A autora adverte que a classe trabalhadora, expropriada da riqueza humana que lhe conceda compreensão da realidade na qual está inserida, comumente manifesta interesse em aprender coisas práticas como horizonte para uma rápida inserção no mercado de trabalho. Neste movimento, continua Klein, muitas correntes pedagógicas valem-se desse interesse imediato e ingênuo, para disseminarem um ideário de educação concreta voltada a realidade do aluno, abandonando teorizações mais amplas e reduzindo suas atividades à descrição de dados empíricos e abandono da formação científica, artística e filosófica. O esvaziamento da relação ensino e aprendizagem e o direcionamento para a produção de conhecimento nega a apropriação dos conteúdos já existentes e, com isso, ocorre o abandono do acervo científico, dando destaque à discussão de senso comum, o que configura a práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdos e currículos aligeirados com foco na realidade dos indivíduos (KLEIN, 2010).

Destacamos que, em anuência com as ideias da pedagogia histórico crítica, o Coletivo de Autores (1992 p.19) salienta como um dos princípios apontados para a seleção dos conteúdos, a sua relevância social, no sentido de o sujeito compreender a sua realidade social e concreta. No entanto, o que pôde ser observado em muitas pesquisas foi uma concepção espontânea de realidade, não no sentido de transformá-la, mas no sentido de restringi-la à esfera do dia a dia dos indivíduos.

Uso irrestrito do termo contextualização

4 Neste sentido, uma concepção como essa não nos parece pedagogicamente coerente: “Assim, diante da experiência de trabalho no EJA, verifica-se a necessidade de desenvolver um produto educacional voltado para esse público visando ajudar a complementar a aplicação do conteúdo de Física e mostrar sua **aplicação no dia a dia**, pois o público do EJA, por ser formado por adultos, em sua maioria, têm maior exigência com relação entre o **conteúdo e sua aplicabilidade**, e essa relação ajuda na aprendizagem desses estudantes” (07DF, 2016, p. 55, grifos nossos em negrito).

5 Rossler (2006) ainda aponta que essa ideia propalada de que o estudante é capaz de construir o seu conhecimento a partir de recursos cognitivos que ele já adquiriu, trata-se de conceber à aprendizagem, enfoque limitado e pragmático. A defesa de que a aprendizagem deve ter uma utilidade concreta para a sua realidade imediata, sob a alegação de que se não for assim constituir-se-á como uma aprendizagem vazia e sem valor prático funcional, não passa da tentativa de querer promover ideias fortemente presentes na ideologia dessa sociedade classista, onde se valoriza mais a prática ou o saber-fazer do que a teoria ou o saber conceitual teórico-abstrato.

Muitos pesquisadores e docentes frequentemente recorrem ao uso da contextualização em suas práticas didáticas. As pesquisas analisadas cujos descritores são 04DF, 05DQ, 06DQ, 08DQ, 11DQ, 12DQ, 27DQ, 28DQ encaixam-se nessa situação, que deve ser vista com um princípio norteador e não meramente como proposta metodológica. Observem os trechos retirados das pesquisas estudadas.

Tabela 2: Abordagem dos conteúdos

<p>Concepção de contextualização</p>	<p>“Portanto, para desenvolver um ensino de Química contextualizado é necessário que o professor traga o dia a dia do aluno para a sala de aula, onde este passará a ser o protagonista do conhecimento, um agente capaz de tomada de decisões do mundo ao seu redor.” (11DQ, 2017, p. 20, grifos nossos em negrito).</p> <p>“Um ensino de química voltado para a cidadania articula-se assim com um ensino contextualizado e voltado para a abordagem CTS, onde os conceitos científicos não são o fim, mas a articulação destes com as questões sociais e tecnológicas que ocupam grande parte dos principais problemas vividos pela humanidade neste século.” (05DQ, 2016, p.100, grifos nossos em negrito).</p> <p>“Um passo importante para se alcançar o objetivo de reconciliação integrativa dos alunos da turma do NEJA é a contextualização, de modo que se possam pontuar exemplos de situações em que os alunos vivem no seu cotidiano e que, no entanto, não percebem ou não conseguem fazer relações com o estudo de Química Orgânica que é ensinado pelo professor dentro de sala de aula.” (12DQ, 2017, p.63, grifos nossos em negrito).</p> <p>“Sobre a contextualização no ensino, Vidal e Melo (2013), registram que: “O ensino contextualizado não significa citar exemplos do dia a dia, mas, sim vincular os conhecimentos obtidos ao conhecimento científico de forma a atrair os alunos ao debate de modo a criar um ambiente de discussão em sala de aula, fazendo com que o aluno se sinta parte importante do processo educacional, através do incentivo do pensar” (Vidal e Melo, 2013, p. 245)”. (12DQ, 2017, p.01, grifos nossos em negrito)</p>
---	--

Fonte: Elaboração nossa com base nos escritos das pesquisas consultadas.

Analisando os trechos, percebemos o quanto a concepção do dia a dia se faz presente em relação a contextualização. E inclusive, segundo Wartha et al (2013), existem várias perspectivas quando se fala nesse princípio: da abordagem CTS, tem também aporte histórico, porém o que se fez mais recorrente⁶ em nossas análises foi o uso da contextualização associado a questões do dia a dia.

⁶ Um outro exemplo pode ser visto aqui: “A **contextualização realizada pela professora em suas aulas de hidrostática permitiu que os alunos fossem retirados da condição de espectadores passivos** e conseguissem

Na vertente do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), a proposta de contextualização vem associada ao entendimento crítico de questões científicas e tecnológicas relevantes que afetam a sociedade (SILVA, 2007). No exemplar em destaque, cujo descritor é o 05DQ, percebe-se a natureza social e tecnológica dada à contextualização, cujo fim, conforme salienta o autor, não são os conceitos científicos per si e sim sua conexão com os problemas que vivem a sociedade.

A pedagogia histórico crítica orienta que a transposição resultante da contextualização, deve possibilitar um ensino com uma leitura do mundo associado às implicações históricas, políticas e sociais. A concepção de contextualização deve considerar a historicidade dos conceitos em um sistema de relações de significados que possibilitem as máximas generalizações possíveis (MORADILLO, 2010).

Conclusões não finais e algumas lacunas

Este trabalho buscou uma aproximação inicial a como o conteúdo aparece na relação da prática (práxis) pedagógica de ciências na EJA. No que diz respeito ao conteúdo, duas características são mais candentes no referencial empírico sobre o qual nos debruçamos: um ensino com o foco no cotidiano e o uso difuso do termo contextualização.

Neste sentido, questões como ensino pautado na esfera do cotidiano dos indivíduos e valorização dos conhecimentos de senso comum, advindos da realidade dos estudantes, foram justificativas muito recorrentes para subsidiar a escolha dos conteúdos desenvolvidos nas pesquisas. Além disso, percebemos também o uso irrestrito do termo contextualização, que ora se pauta no dia a dia dos estudantes e ora se mostra com enfoque CTS.

Não desconsideramos a importância, no momento cabível, do uso do contexto, no entanto o que percebemos é que ele acaba, em alguns momentos, por diluir o conteúdo, numa aula em que o fim essencial é o ensino de conceitos. Podemos pensar de maneira análoga acerca da cotidianidade: seus elementos já estão vívidos diuturnamente na relação do corpo discente com o mundo, portanto, parece-nos um contrassenso saturar um espaço social feito para produzir humanidade em cada indivíduo singular provendo prioritariamente a este aquilo que ele já pode acessar sem mesmo ir à escola.

Ressaltamos que, como colocado, este trabalho é um recorte de uma investigação um pouco maior e entendemos o risco de perder a vinculação com outros polos importantes do fenômeno educativo (a forma e o destinatário). Daí, portanto, a necessidade de continuar a investigação em um recorte temporal maior para abranger mais pesquisas, além de ser importante também trazer o sujeito destinatário e as formas de ensino da EJA para o debate a fim de contribuir para pensar em uma prática pedagógica na EJA que não restrinja o acesso pelo proletariado a, unicamente, aos limites de sua cotidianidade.

ver o significado do que estavam aprendendo nas suas experiências de vida cotidianas ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente, como solicitado nos PCNs (BRASIL, 2000).” (04DF, 2016, p. 51, grifos nossos em negrito).

Agradecimentos e apoios

Nossos agradecimentos vão para o grupo REPEC-EJA. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

KLEIN, L. R. **Fundamentos para uma proposta pedagógica**. Mimeo: Curitiba, 2010.

Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/docs_pdf/fundamentos_prop_p ed.pdf>. Acesso:em 23 jan. 2021.

LAVOURA, T. N; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 345-376, 2015.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, n. 3, p. 1-28, 2019.

MORADILLO, E. F. de. **A dimensão prática na licenciatura em química da Ufba: possibilidades para além da formação empírico-analítica**. 2010. 264f. Tese. Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2010.

PIRES, I. S. **O ensino de ciências e a pedagogia histórico-crítica: o que as práxis educativas revelam**. 2020. 221f. Dissertação. Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2020.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo E Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **movimento-revista de educação** , n. 4, 9 ago. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, E. L. **Contextualização no ensino de química: ideias e proposições de um grupo de professores**. 2007. 144f. Dissertação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

WARTHA, E. J. et al. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. **Química Nova na Escola** , v. 35, n. 2, p. 84-91, mai. 2013.