



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Denise de Souza Carvalho

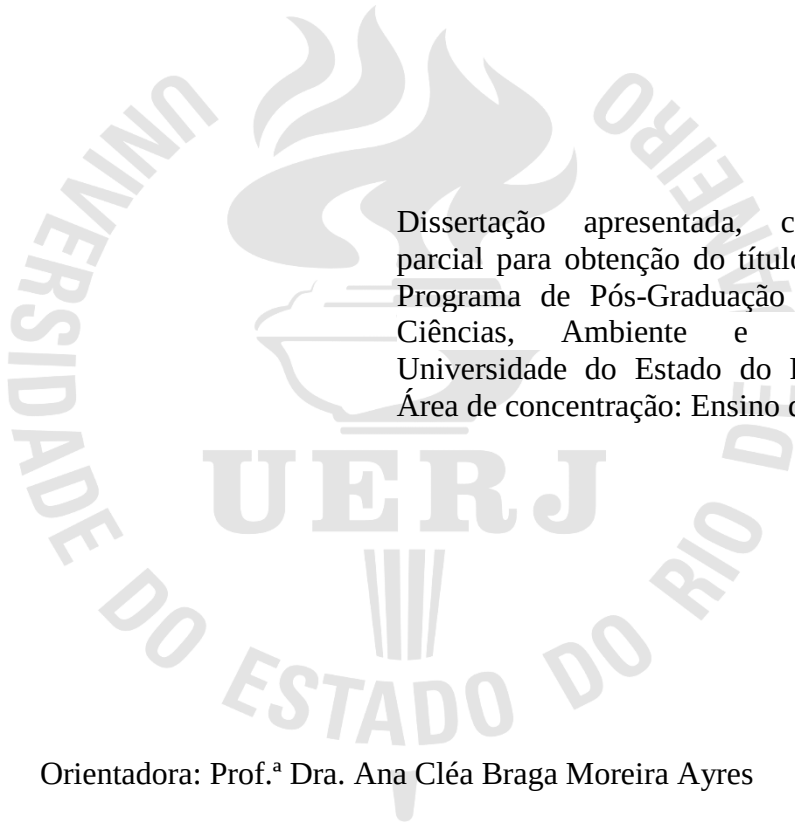
**Concepções, currículos e práticas dos professores de Ciências da Educação
de Jovens e Adultos na rede municipal de São Gonçalo**

São Gonçalo

2018

Denise de Souza de Carvalho

**Concepções, currículos e práticas dos professores de Ciências da Educação de Jovens e
Adultos na rede municipal de São Gonçalo**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Ensino de Biologia

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Cléa Braga Moreira Ayres

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C331 Carvalho, Denise de Souza de.
 Concepções, currículos e práticas dos professores de Ciências da
 Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de São Gonçalo / Denise de
 Souza de Carvalho. – 2018.
 96f.

 Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Cléa Moreira Ayres.
 Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) –
 Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
 Professores.

 1. Educação de jovens e adultos – Teses. 2. Ciências – Estudo e ensino –
 Teses. 3. Currículos – Teses I. Ayres, Ana Cléa Moreira. II. Universidade do
 Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Denise de Souza Carvalho

Concepções, currículos e práticas dos professores de Ciências da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de São Gonçalo

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade, da FFP-Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Ensino de Biologia.

Aprovada em 31 de janeiro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Ana Cléa Braga Moreira Ayres (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Daniele Lima Tavares
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Sandra Lúcia Escovedo Selles
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2018

AGRADECIMENTOS

A Deus pela imensa força e inspiração para a construção desta pesquisa.

À Faculdade de Formação de Professores - FFP-UERJ, que através do seu programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade, oportunizou esta conquista.

Ao Georgélio Júnior, nosso querido secretário do Programa de Pós-graduação, que sempre nos recebeu com carinho.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Ana Cléa Ayres, por ter acreditado no meu potencial e pela sua paciência em me conduzir na construção dessa pesquisa, através das suas colaborações e revisões, mesmo nos momentos mais difíceis da sua vida, tornando-se minha grande amiga.

Aos meus pais, pelo amor e carinho, que me acalentaram nos momentos difíceis, assim como o exemplo heroico do meu pai, que serviu de inspiração para a construção deste trabalho.

Aos meus irmãos e sobrinhos, pela parceria e carinho.

Ao meu filho querido Vinicius, a mais linda obra que escrevi durante a minha vida, por sempre me estimular e me ajudar.

Ao meu marido Wagner, pela compreensão pela minha ausência para a escrita deste trabalho.

À minha amiga e irmã Grazielle, que esteve comigo desde o início da caminhada do mestrado, sempre me apoiando.

À minha amiga e irmã Tatiana, que sempre me elogiou e me estimulou nesta árdua jornada.

À minha querida professora Maria Nazareth, que me ensinou os primeiros passos e me tornou a professora que sou hoje.

Aos meus amigos do mestrado, companheiros de estudos, que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes para sempre minha vida.

A todos meus alunos da EJA que foram a inspiração deste trabalho.

À Coordenação da Educação de Jovens e Adultos do município de São Gonçalo (2016) representada na pessoa da Prof^a Dr^a Aldalea Figueiredo dos Santos, que gentilmente forneceu os dados para essa pesquisa.

Aos entrevistados, que generosamente dedicaram minutos do seu tempo, que com certeza são preciosos no seu dia-a-dia.

À minha amiga Rosângela Ângelo (*in memoriam*), que o tempo que esteve ao meu lado, sempre acreditou na minha capacidade e hoje se tornou um anjo para cuidar de mim onde quer que esteja.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

RESUMO

CARVALHO, Denise de Souza. *Concepções, currículos e práticas dos professores de Ciências da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de São Gonçalo*. 96f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

A presente pesquisa surge do anseio de refletir sobre como as concepções que os docentes apresentam sobre a Educação de Jovens e Adultos podem influenciar as produções e seleções curriculares nesta modalidade. A pesquisa teve como lócus a Educação de Jovens e Adultos do município de São Gonçalo e teve a compreensão do ideário do projeto neste município. O trabalho contou com a participação de cinco professores que estiveram na gênese dessa modalidade no município e de quatro professores de Ciências que lecionam atualmente. O trabalho foi desenhado a partir das narrativas desses autores, tendo como metodologia a pesquisa qualitativa através da pesquisa narrativa e das entrevistas semiestruturadas, além da coleta documental e da revisão bibliográfica. Na primeira parte, com o auxílio das narrativas dos professores que participaram da construção da Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo (EJA-SG), foi construído um histórico da EJA neste município. Na segunda parte da pesquisa, com a análise das falas dos docentes que lecionam Ciências nesta modalidade nos dias atuais, fomos levados a inferir que as concepções que os professores de Ciências apresentam sobre a EJA podem influenciar no seu trabalho docente. As falas destacaram a heterogeneidade do público atendido, a escassez de tempo e as deficiências de aprendizagem que trazem, como elementos que marcam a modalidade e, para alguns professores, dificultam o trabalho. Por outro lado, encontramos falas que demonstram a preocupação dos docentes em explorar e valorizar as experiências de vida que os alunos carregam. Em função destas visões dos alunos e da EJA, as adaptações curriculares parecem ser realizadas pelos professores a partir da Matriz Curricular da rede municipal de São Gonçalo. Apesar dos professores não serem conduzidos estritamente por uma única concepção, alguns docentes direcionam mais suas práticas ao que a literatura denomina como “concepção crítica”, enquanto outros parecem construir suas práticas baseadas em “concepções tradicionais”.

Palavras-chave: EJA. Matriz curricular. Seleções curriculares. Concepções de EJA. História da EJA. Ensino de ciências.

ABSTRACT

CARVALHO, Denise de Souza. *Conceptions, curricula and practices of teachers of Educational Sciences of Youth and Adults in the municipal network of São Gonçalo*. 96f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

The present research arises from the desire to reflect on how the conceptions that the teachers present about the Education of Young and Adult can influence the productions and curricular selections in this modality. The research had as a locus the Education of Young and Adults of the municipality of São Gonçalo and had the understanding of the design ideas of the project of this municipality. The work counted on the participation of five teachers who were in the genesis of this modality in the city and four professors of Sciences that teach at the moment. The work was designed from the narratives of these authors, having as methodology the qualitative research through the narrative research and the semistructured interviews, in addition of the documentary collection and the bibliographical review. In the first part, with the help of the narratives of the teachers who participated in the construction of Youth and Adult Education in the municipality of São Gonçalo (EJA-SG), a history of the EJA was built in this municipality. In the second part of the research, with the analysis of the statements of the teachers who taught Science in this modality today, we were led to infer that the conceptions that the teachers of Science present about the EJA can influence in their teaching work. The speeches emphasized the heterogeneity of the public served, the shortage of time and the deficiencies of learning that they bring, as elements that mark the modality and, for some teachers, make the work difficult. On the other hand, we find statements that demonstrate teachers' concern to explore and value the life experiences that students carry. Due to these visions of the students and the EJA, the curricular adaptations seem to be carried out by the teachers from the Curricular Matrix of the municipal network of São Gonçalo. Although teachers are not driven strictly by a single conception, some teachers further direct their practices to what literature calls "critical conception," while others seem to construct their practices based on "traditional conceptions."

Keywords: EJA. Curriculum matrix. Curricular selections. Concepts of EJA. History of the EJA. Science teaching.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados	47
Quadro 2 - Número de matrícula da Educação de Jovens e Adultos - Presencial 1º e 2º segmento.....	52
Quadro 3 - Grupos e Fases da Educação de Jovens e Adultos - SG.....	53
Quadro 4 - Carga horária dos grupos e fases da EJA-SG.....	56
Quadro 5 - Perfil dos professores entrevistados	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGS	Avaliação Global Sistematizada
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJAs	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNM/CUT	Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores
CRIAM	Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor
DEGASE	Departamento geral de Ações Socioeducativas
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo Nacional da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação

MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PUF-EJA	Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos
SEEDUC-RJ	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria
SESI	Serviço Social da Indústria
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	23
1.1	Concepções tradicionais sobre a Educação de Jovens e Adultos	23
1.2	Concepções críticas sobre a Educação de Jovens e Adultos	28
2	CURRÍCULO	32
2.1	Teorias do Currículo	34
2.2	Currículos na Educação de Jovens e Adultos	37
2.3	Currículos de Ciências na Educação de Jovens e Adultos	38
3	METODOLOGIA	43
3.1	Análise qualitativa	43
3.1.1	O que é pesquisa narrativa?	43
3.1.1.1	Primeiro momento da pesquisa narrativa	45
3.1.1.2	Segundo momento da pesquisa narrativa	45
3.2	Análise documental	46
4	RESULTADOS	47
4.1	A história da Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo	47
4.2	Organização da Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo	52
4.2.1	<u>Relação de escolas que oferecem a EJA no Município de São Gonçalo</u>	54
4.2.2	<u>Componentes curriculares da disciplina Ciências</u>	55
4.2.3	<u>Carga horária</u>	56
4.3	Análise das entrevistas	57

4.3.1	<u>Perfil dos professores entrevistados e motivações para ingresso e permanência em turmas de EJA</u>	58
4.3.2	<u>Como os professores veem seus alunos?</u>	62
4.3.3	<u>Os professores e suas práticas nas aulas de Ciências</u>	68
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	91
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes da pesquisa	92
	APÊNDICE C – Termo de concordância da instituição para participação na pesquisa	94

INTRODUÇÃO

Um breve memorial – Minha caminhada até meu encontro com a Educação de Jovens e Adultos

Início este trabalho com o relato da minha história revelando, assim, que sou a quarta filha - de um total de cinco filhos - de um casal com poucos recursos financeiros residentes do município de São Gonçalo. Município este que será cenário da minha pesquisa. Meu pai sempre foi para mim um exemplo de determinação e perseverança. Fruto da educação de adultos, com quatorze anos se qualificou pelo Sistema S (SESI/SENAI) e iniciou sua vida profissional em um dos maiores estaleiros navais do Rio de Janeiro, o Estaleiro Mauá. Só aos 29 anos, no ano de 1972, realizou o curso preparatório para conclusão do ciclo secundário, correspondente ao segundo segmento do Ensino Fundamental, e com 30 anos, no ano de 1973, conseguiu a certificação do segundo grau, atual ensino médio, amparado pelo Artigo 57 da Lei nº 812, de 22 de junho de 1965, do Sistema Estadual de Educação.

Para nós deixou sempre legado da importância de estudarmos, solicitando que fôssemos comprometidos com os estudos e proferindo com muita veemência que, para nossa situação financeira, a única forma de ascensão social seria pelos estudos, mostrando com seu exemplo que, mesmo com toda a dificuldade, concluiu seus estudos e pôde dar-nos o sustento digno.

Não cursei a educação infantil. Meus primeiros contatos com as letras e os números foram iniciados com minha irmã mais velha que sonhava em ser professora e brincava que eu era sua aluna, o que proporcionou que eu chegasse à escola praticamente alfabetizada. Meus estudos formais no ano de 1983, no Colégio Estadual Paulino Pinheiro Baptista, uma escola situada no meu próprio bairro, ou melhor, na mesma rua onde morava. Como era realidade das escolas estaduais daquela época, não havia conforto, nem atrativos educacionais. Como as demais escolas, nortear-se pelos princípios de uma pedagogia que buscava alcançar os propósitos dos governos ditatoriais da época, cuja primazia era sermos alunos ordeiros, amantes à pátria. Cantávamos o Hino Nacional todas as segundas e nos dias de efemérides cívicas. Tínhamos aulas de Educação para o Lar, Moral e Cívica e Técnicas de Serviços Bancários.

Lembro muito da dificuldade de conseguirmos uma carteira para nos acomodarmos dignamente para estudarmos. Era necessário correr para garantir uma mesa e uma cadeira. Um dia, tropecei na soleira da porta e acabei arrancando uma unha, o que me levou a nunca mais participar daquela verdadeira maratona, onde o troféu era uma mesa enferrujada e uma cadeira cujo compensado quebrado, machucava minha perna exposta, pela saia de pregas de tergal, que deveria estar muito bem passada.

Para os que não eram contemplados com aquele mobiliário, nossa professora, a senhora Maria Nazareth Serrano Bueno, pedia para que levássemos uma folha de jornal, que servia de assento no fundo da sala, de onde assistíamos a aulas puramente expositivas. Entretanto, o afeto que ela trazia em suas atitudes é presente em minha memória até hoje. Lembro-me de que, logo que iniciei no magistério, suas lembranças de como ministrava suas aulas eram muito presentes na minha prática. A forma de escrever no quadro, a organização da sala me recordava a adorável tia Nazareth. Como nos diz Tardif (2002), a nossa trajetória docente inicia-se ainda quando somos alunos e muitas vezes repetimos na nossa prática docente o que aprendemos com os nossos professores. Reafirmando esse pensamento utilizando o pensamento de Castanho (2001), os professores marcantes deixam sua impressão pessoal nos discentes que eles formam. Segundo Castanho (2001, p.162):

O professor é um artesão numa prática pessoal, integrando as várias contribuições das várias disciplinas, capaz de auto-observação, auto avaliação e auto regulação. Ensina a caminhar com passos firmes e também ensina o fascínio do ousar. Ensina trilhas e desenvolve o atrevimento de sair das trilhas aprendidas.

Como morava próximo à escola, na hora do recreio chamava minha mãe no portão e ela trazia café com leite e pão com manteiga para o meu lanche e do meu irmão. Com o tempo outros vizinhos passaram também a fazer o mesmo. Esse momento era muito bom porque podia rever a minha mãe.

Apesar de todas as dificuldades financeiras, sempre ao iniciar o ano letivo, meu pai comprava nosso material, que era devidamente encapado sempre com um plástico de bolinhas brancas, que, de ano a ano, diferenciava apenas o fundo. O cheiro do material novo me inebriava e me estimulava ainda mais a estudar. Até o quarto ano não havia a distribuição de livros didáticos nas escolas.

No quinto ano, começamos a receber do governo federal um livro integrado de encadernação de brochura de folhas de papel reciclado. O espantoso foi o fato de que quando

comecei o meu estágio no Curso Normal nesta mesma escola, me deparei com minha professora do quinto ano, usando o mesmo livro.

A partir do sexto ano, parece que algumas dificuldades foram amenizadas, mas ainda era um ensino muito precário. Tive figuras muito marcantes, como o inesquecível professor de Matemática, que ministrava suas aulas de uma forma muito rude e com pouca ou nenhuma didática atrativa; uma figura caricata que carregava uma bolsa de feira e os seus materiais pedagógicos organizados em um saco de arroz. Conheci também a professora Mariza Vianna, que me mostrou os primeiros encantos da Ciência, que me levaram mais tarde a ingressar no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Como se não fosse o bastante, cursei também meu ensino médio nesta mesma escola. Iniciei o Curso Normal no ano de 1991 e antes de terminá-lo já ministrava aulas de reforço em minha casa para muitos alunos, a maioria, meus vizinhos, para poder prover minhas necessidades e pagar um curso pré-vestibular.

Minha primeira experiência profissional formal foi na Educação Infantil no Colégio Independência, onde lecionei por três anos, de 1994 até 1997, até entrar no quadro da rede municipal de São Gonçalo, onde estou até hoje. O Colégio Independência é uma escola privada, situada no bairro do Mutuá, município de São Gonçalo, que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Trabalhei com turmas multisseriadas que atendiam o pré I até o pré III, como era chamado na época. A dificuldade de trabalhar com diferentes currículos na mesma sala era estafante, além do compromisso de cuidar da integridade de cada um, visto que eram tão novos.

No ano de 1995, ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ), onde aprendi concepções que norteiam minha prática até hoje e onde conheci minha orientadora, a professora Ana Cléa. Tive muitas dificuldades, pois tinha que conciliar o trabalho, os estudos e, no final do curso, a maternidade.

No ano de 1998, fui aprovada no concurso para docente de ensino fundamental do primeiro segmento, onde leciono até hoje. Já no ano de 2001, ingressei na prefeitura de Maricá, também nas séries iniciais, onde lecionei na classe de alfabetização em uma turma com 36 alunos dos quais três eram portadores de necessidades especiais. O tempo necessário que eu levava para chegar até o município, mais um quilômetro e meio a pé, aliado às dificuldades pedagógicas, fizeram-me pedir exoneração.

No ano de 2005 frequentei, na Universidade Federal Fluminense (UFF), o Curso de Especialização em Ensino de Ciências, que me ajudou a me aprimorar, tendo sido orientada pelo professor Roberto Fonseca.

Durante toda minha trajetória docente busquei trabalhar o mais próximo dos interesses dos alunos e seus problemas sociais sempre me inquietaram. Por exemplo, problemas de violência eram frequentes nos seus ambientes sociais. No ano de 2008, acabei arrolada em um processo por conta de um aluno que sofria maus tratos da sua própria mãe, que chegou ao ponto de queimá-lo. Denunciei essa mãe, que perdeu a guarda e acabou processada. Cuidei deste menino em um abrigo até que fosse adotado por uma nova família.

Por conta deste episódio acabei me candidatando a Conselheira Tutelar no meu município. Foi uma experiência muito marcante também em minha vida. O processo de seleção está muito atrelado a interesses políticos e como eu não tinha nenhum partido me apoiando, fiquei em vigésimo nono lugar para quinze vagas. Acabei como suplente e participando do curso de formação de conselheiros, mas nunca assumi o cargo.

No ano de 2007, iniciei minha experiência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se tornou minha grande paixão. Uma modalidade da educação básica, onde, na maioria das vezes, seus professores não apresentam na sua formação inicial as discussões referentes à EJA, tendo somente o contato a partir da prática docente. Entretanto, não há quem passe por ela sem passar por alguma modificação.

Minha entrada na Educação de Jovens e Adultos não foi muito diferente da de muitos professores. Comecei a lecionar na EJA, porque precisava adaptar meu horário das turmas da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) com as turmas que tinha na rede municipal de São Gonçalo. Sem ser qualificada na formação inicial da graduação, passei meus primeiros anos de docência com uma visão muito comum sobre a EJA, tentando adaptar os conteúdos do ensino regular ao tempo específico da EJA.

Com o passar do tempo percebi que aquele espaço era diferenciado e que deveria buscar qualificação para trabalhar com aquele público tão especial, que tanto me encantava. Procurei curso de capacitação, mas ao contrário do que se imagina, não encontrei a capacitação na rede estadual e sim na rede municipal, onde não lecionava com EJA.

A partir daí meu olhar sobre a EJA mudou e meu objetivo de ministrar conteúdos compactos para que alcançassem somente a certificação também deixou de existir. Hoje vejo a EJA como um território de muita diversidade no qual, em meio a tantas tensões, devemos formar sujeitos críticos, participativos, que lutem pelos seus direitos e que sejam vistos como seres humanos em sua totalidade, com suas histórias, mazelas e ambições.

Meu pai volta a ser meu exemplo e motivador: fruto da educação de adultos, depois de aposentado, trabalhou como instrutor em um projeto da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores (CNM/CUT), chamado Programa Integrar de Formação e Requalificação para o Trabalho, que atendia adultos maiores de 25 anos, com as disciplinas Reestruturação Produtiva e Matemática. Através dos nossos diálogos, ele me fez entender ainda mais a beleza e importância desta modalidade.

Passei então a direcionar meus estudos a essa modalidade para poder exercê-la da forma mais digna possível. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade, voltei meus interesses a leituras que versassem sobre essa temática e me fizessem entender o funcionamento, a legislação, as características e as necessidades do público atendido nesta modalidade da educação básica.

Situando nosso objeto de estudo: A Educação de Jovens e Adultos, seus sujeitos e sua trajetória histórica

A EJA é uma modalidade da educação básica amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96) e pelo Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, que tem por objetivo dar condições de voltarem à escola, aqueles que, por algum motivo, não concluíram seus estudos na idade regular. Todavia, essa modalidade deve ter objetivos maiores que a reinserção em um modelo escolar para aquisição dos conhecimentos acadêmicos: ela deve ter uma preocupação com a formação cidadã, que estimule a participação na vida política e cultural (DI PIERRO, 2016).

A Educação de Jovens e Adultos deve estar pautada no princípio da equidade, trazendo a aquisição do conhecimento e a conclusão dos estudos de uma forma mais justa para aqueles cujas dificuldades financeiras, sociais e culturais fizeram que lhes fosse negada a inserção educacional.

Os alunos pertencentes a essa modalidade são, na sua maioria, trabalhadores, donas de casa e jovens, que procuram o estudo noturno para diminuir a defasagem série/idade. Em sua grande maioria, descendem de grupos sociais historicamente marginalizados, de etnias pardas, negras e mestiças, em geral (PINTO, 2012), que não concluíram seus estudos, porque não puderam frequentar a escola na infância e na adolescência por questões mais urgentes e agudas. São sujeitos multiculturais que levam para esta modalidade suas características heterogêneas, onde vários percalços atravessam este ensino, entre eles a articulação do

binômio trabalho/escola, tendo que adequar seu tempo com os compromissos da família, da casa, do trabalho e do estudo (DI PIERRO, 2016).

É um lugar onde cabem sujeitos com diferentes objetivos (conclusão dos estudos, certificação, socialização...), que buscam na EJA encontrar/superar o “elo perdido” e refazer o caminho deixado em algum momento da sua trajetória escolar.

Ao analisarmos a história da construção da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebemos que ela é atravessada por questões políticas e ideológicas em todo seu percurso, onde os currículos e as práticas pedagógicas são arenas de tensões entre interesses de várias ordens: sociais, políticos e culturais de cada época (ARROYO, 2013).

Para situar nosso objeto de pesquisa, é relevante uma contextualização desta modalidade de ensino no cenário brasileiro. Historicamente, encontramos relatos mais expressivos voltados a esse público, a partir da década de 30, momento em que o sistema público de educação começa a se consolidar em nosso país, através da criação do Ministério de Educação e Saúde Pública e da primeira reforma educacional ao nível nacional, a Reforma Francisco Campos (JARDILINO e ARAUJO, 2014). Este período foi atravessado por eleições, nova Constituição e pelo grande crescimento industrial, no qual percebemos que a educação destinada aos adultos respondia à necessidade de formação de mão de obra e alfabetização dos adultos para engrossar o número de eleitores, não buscando atender a necessidade de garantir a esses sujeitos o direito a educação que, segundo Cassab (2016, p.15) esses sujeitos:

Como parte integrante do corpo social, os jovens, adultos e idosos têm o direito de apropriar-se da cultura elaborada pelo conjunto da sociedade para utilizá-la na compreensão e na transformação do mundo que os cercam. Assim, é dever social e obrigatório da escola socializar conhecimentos científicos ao conjunto da população.

Esse pensamento perpassa os anos de 1940 com campanhas de alfabetização em massa. Podemos considerar essa década muito importante para a Educação de Jovens e Adultos, pois foram promovidas algumas iniciativas políticas e pedagógicas, como: a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), em 1942, com o objetivo de incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); o Serviço de Educação de Adultos, em 1947, com o objetivo de orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos; lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos, em 1947, surgindo então, as primeiras obras especificamente dedicadas ao

ensino de adultos (VANIN, 2012), porém sem um olhar reflexivo e crítico sobre esta modalidade.

Na década de 1950, começa o movimento de alfabetização dos trabalhadores da área rural e mais no final da década, próximo aos anos 60, surge o pensamento de uma educação libertadora apoiada pelos movimentos sociais e baseada no pensamento do pedagogo Paulo Reglus Neves Freire (VANIN, 2012), que acreditava na formação docente, incentivando uma proposta pedagógica dialógica, vendo o sujeito como agente de transformação da sua história e a importância da educação para a mobilidade social.

Neste período, agentes ligados a grupos socialmente excluídos tentaram dar uma nova roupagem à Educação de Jovens e Adultos buscando tornar esses indivíduos autônomos e emancipados. Porém, o Golpe de 1964, principalmente nos dois primeiros anos, levou a um silenciamento das propostas críticas e libertadoras de educação de adultos, visando o esquecimento e apagamento das práticas defendidas por Freire. Nesse momento, atendendo à necessidade de alfabetizar a população para melhorar a imagem internacional do Brasil, o governo cria, através da Lei Nº 5379/67, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (VANIN, 2012).

Na década 70 foi regulamentado o ensino supletivo através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.962/71, que é visto como solução para o tempo perdido, marcado pelo suplemento e redução dos conteúdos, aligeirando a conclusão do ensino (HADDAD e DI PIERRO, 2000). O ensino supletivo tinha as funções de suplência, complementação de escolaridade, aprendizagem e qualificação. A educação de adultos adquire esse formato, a qual está vinculada até hoje, pois muitas pessoas só reconhecem a EJA como supletivo (BRASIL, 2002).

A década de 1980 foi marcada por movimentos de redemocratização e os pensamentos da educação para jovens e adultos, com função libertadora, voltam a aparecer em alguns movimentos educacionais (JARDILINO e ARAÚJO, 2014). O MOBRAL é substituído pela Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos) em 1985, que não executava diretamente programas de alfabetização, mas apoiava financeiramente as instituições a ela conveniadas, retomando o olhar para uma educação como direito e como uma ação de conscientização desses sujeitos, para quem a sociedade tem uma grande dívida social.

No ano de 1986, o MEC descentralizou os recursos financeiros e o poder de decisão das políticas públicas educacionais. Desse modo, pretendia-se que os estados e municípios ofertassem a educação para jovens e adultos e assumissem, com seus orçamentos, a

alfabetização e a formação escolar deste público, objetivando maior número de matrículas. Com a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, a educação para jovens e adultos toma mais força, ao declarar que a educação é direito de todos. Em 1989, em São Paulo, é criado o Movimento de Alfabetização (MOVA), liderado pelo então Secretário de Educação, Paulo Freire, que recebeu apoio dos principais movimentos sociais da época (VANIN, 2012).

Ainda na década de 1990, no dia 20 de dezembro de 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei Nº 9394/96, que dedicou os Artigos 37 e 38 à Educação de Jovens e Adultos, tornando-a uma modalidade da Educação Básica, contemplando o ensino fundamental e médio, dando uma nova roupagem à educação de adultos e descaracterizando o ensino supletivo. Agora a Educação de Jovens e Adultos (EJA) começa a galgar novo rumo para a busca de direitos deixando de ser um lugar apenas de certificação.

Nos últimos anos percebemos que a EJA tem sido norteadada por ideologias mais críticas e professores mais comprometidos com uma educação que forme esse público diferenciado e desapropriado do direito à educação, formando cidadãos mais participativos na vida política. As discussões nos Fóruns da EJA¹ têm estimulado a capacitação dos professores desta modalidade e levado a busca de uma formação que contemple a uma dinâmica que abarque as necessidades deste público, mas apesar da busca dos docentes e de crescentes avanços, a qualificação dos profissionais ainda é muito incipiente, pois são escassos os cursos de aperfeiçoamento para docentes desta modalidade (CASSAB, 2014).

A Educação de Jovens e Adultos também tem sofrido algumas modificações, cabendo aos professores buscarem adaptações para essa realidade. Nesta última década, dois fenômenos vêm acontecendo na Educação de Jovens e Adultos: juvenilização, ou seja, a absorção de um público mais jovem transferido das classes regulares por distorção série/idade, e a baixa procura de matrícula. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2014, nos últimos oito anos foram registrados 3,2 milhões de matrículas a menos nesta modalidade, o que vai de encontro aos direitos educativos já conquistados, pois, conforme destaca Di Pierro (2016), o Artigo 37 da LDBEN, no seu inciso segundo, afirma: “[...] o poder

¹ Segundo Dantas (2009, p. 1), “Os fóruns de EJA apresentam-se como espaço de interlocução e discussão entre os vários segmentos interessados na educação de jovens e adultos e buscam propor ações que contribuam na construção de políticas públicas que efetivem o direito à educação independentemente da idade, como proclamado na Constituição de 1988. A expressividade dessa articulação não pode ser desprezada, já que hoje existem 26 fóruns estaduais e um no Distrito Federal, além dos 52 fóruns regionais. Estrategicamente, por uma articulação em rede em parceria com diversas instituições, realizam anualmente, desde 1999, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos” – ENEJAs.

público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (1996, p, 13).

A “juvenilização” é o rejuvenescimento das classes de Educação de Jovens e Adultos, que tem trazido para a sala de aula um novo desafio para o professor desta modalidade. Segundo Andrade (2004), as demandas desta modalidade são muito diferentes das épocas passadas e traz para o cenário educacional a preocupação que a sociedade deve ter com a juventude.

Valorizar o retorno dos jovens pobres à escolaridade é fundamental para torná-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica. Porém, como aponta Andrade, (2004, p. 51),

A presença dos jovens nas salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos traz também problemas com a disciplina e com o relacionamento com o público mais velho, os alunos mais idosos estão desacostumados com o ritmo mais acelerado e também não acompanham as novidades e atitudes, às vezes trazendo conflitos para a classe.

A diminuição no número de matrículas, levanta vários questionamentos. Apesar de ainda contarmos com um grande número de analfabetos em nossa sociedade e muitos alunos com a sua trajetória escolar interrompida, então, por que os alunos não estão mais procurando a EJA? E se estão, por que não permanecem? Di Pierro (2016) cita quatro hipóteses para esse fenômeno: a crise no mercado de trabalho; a falta da construção de uma cultura do direito à educação ao longo da vida, a inadequação das políticas públicas e a qualidade da EJA.

A quarta hipótese está muito vinculada ao currículo e à produção curricular que se constitui nesta modalidade. Segundo Di Pierro (2016), um currículo que não dialoga com as necessidades deste adulto, e não o preenche, não atrai esse público de identidade própria, com uma grande bagagem cultural e que, em nenhum momento, deve ser tratado como uma criança ou um adolescente. Em consonância com Cassab (2014), um dos motivos para que os currículos se apresentem de forma inadequada é a formação inicial dos docentes desta modalidade, que se apresenta de forma insuficiente para que estes possam ser capazes de interpretar as reais necessidades destes educandos.

O currículo nesta modalidade, deve ser repensado no seu valor cultural, social e político, identificando suas reais intenções na construção do sujeito desfazendo a ingenuidade de neutralidade que perpassam os conteúdos apresentados. Deve haver sempre a

responsabilidade de entender o porquê ensinar e para que ensinar certo conteúdo em detrimento do outro e isso vai ao encontro de que tipo de aluno o docente quer formar.

Outra preocupação na hora de selecionar o currículo deve ser a de abarcar esses “passageiros da noite” (ARROYO, 2017), que trazem para a escola os seus corpos dilacerados por uma jornada árdua de trabalho. Eles devem encontrar nos conteúdos apresentados um estímulo para voltarem à escola a cada noite, apesar de percalços que atravessam durante o dia. É preciso que as práticas pedagógicas e os conteúdos ajudem também a entender as relações de trabalho (ARROYO, 2017), que os massificam, os vitimam e condenam a suas situações de vida, para que possam lutar pelos seus direitos.

Entendemos que o ensino de Ciências tem um grande valor social na construção de sujeitos participantes e críticos, apresentando os conteúdos de forma reflexiva, questionando a fragmentação do conhecimento e a organização do currículo numa perspectiva cientificista e excessivamente tecnicista (CASSAB, 2014).

Para entender como esta dinâmica curricular está sendo construída no cenário pedagógico do município de São Gonçalo, nosso estudo se orienta pela seguinte pergunta norteadora: como as concepções dos professores de Ciências sobre a Educação de Jovens e Adultos influenciam na organização curricular e em suas práticas pedagógicas?

Este trabalho tem como objetivo geral compreender como as concepções que os docentes apresentam sobre a Educação de Jovens e Adultos podem influenciar as produções e seleções curriculares nesta modalidade.

Nossos objetivos específicos foram elaborados da seguinte forma: (i) identificar concepções dos professores de Ciências sobre a Educação de Jovens e Adultos; (ii) relacionar as concepções expressas com a organização curricular e as práticas pedagógicas que constroem; (iii) fazer um levantamento da organização e estrutura da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de São Gonçalo

O presente trabalho de mestrado está organizado em cinco capítulos. Os dois primeiros capítulos apresentam nosso referencial teórico. No primeiro, apresentamos as concepções da Educação de Jovens e Adultos identificadas na literatura e, no segundo, abordamos os conceitos de currículo a partir das diferentes teorias que envolvem o campo e também a discussão sobre o currículo da disciplina escolar Ciências na EJA. O terceiro capítulo aborda a metodologia de pesquisa deste trabalho, demonstrando o passo a passo da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o cenário e os sujeitos, bem como as categorias de análise utilizadas. No quarto capítulo são apresentados os resultados e as discussões dos dados. Esta parte, conta com o histórico e a organização da Educação de Jovens e Adultos no Município

de São Gonçalo e a análise das entrevistas com os professores sujeitos da pesquisa. No quinto capítulo, serão feitas as considerações finais e apontados os possíveis desdobramentos da pesquisa.

1 CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A palavra concepção, segundo o Dicionário Básico de Filosofia, nos remete à “operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objetivo de pensamento ou conceito” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 39). Assim, podemos considerar que toda ação pedagógica realizada pelo professor é norteada por uma concepção. O trabalho que realiza o professor na sala de aula está marcado e integrado por todas as suas concepções, entre elas e bastante particularmente, aquela que diz respeito à aprendizagem e como ela se processa, pois, mesmo, de forma inconsciente, elas subsidiam as suas propostas e seu estilo de ensinar, como afirmam Tunes, Tacca e Martinez (2006).

Neste capítulo, produzido com base na revisão bibliográfica realizada, apresentaremos as principais concepções de EJA que encontramos na literatura. Como apontam Lackatos e Marconi (2010, p.158):

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Após esse levantamento, foi possível perceber que os autores identificam as concepções através da observação das perspectivas que dominavam alguns momentos históricos e que estavam presentes nas políticas para esta modalidade de educação, ainda podendo ser encontradas nas práticas desenvolvidas por professores no trabalho cotidiano em sala de aula.

Em seguida, apresentamos uma caracterização das duas grandes concepções, a tradicional e a crítica, incluídas, e as nuances encontradas nos diversos trabalhos.

1.1 Concepções tradicionais sobre a Educação de Jovens e Adultos

As concepções tradicionais são conhecidas por não proporcionarem interação entre o professor e os alunos e não criarem condições que permitam aos estudantes buscarem uma

maior participação na produção do conhecimento, já que esses são vistos como sujeitos passivos, depositários apenas de conteúdos que precisam ser decorados e memorizados.

Na Educação de Jovens e Adultos essa concepção tem o sentido de compensar o tempo perdido através da suplência dos conteúdos, de maneira a sanar “um mal” que assola esse público através do imperativo dos professores em “transmitir” os conhecimentos por ele considerados essenciais.

O professor em qualquer modalidade de ensino é de grande importância no processo ensino aprendizagem e na Educação de Jovens e Adultos é de relevante significação no processo de reingresso do aluno à vida escolar. Para tanto, deve ser aquele que se apresenta como estimulador e mediador do processo ensino- aprendizagem, para que essa caminhada seja longa e profícua.

Assim, neste tipo de concepção, o professor é visto como o ator principal de todo o cenário escolar. É aquele que detém e transmite o conhecimento de forma legítima, e, portanto, aquele que tem a responsabilidade de suprir essa carência de compensar o déficit de conteúdos deste público. O professor ocupa um lugar superior aos alunos, não se aproximando de suas necessidades e carências; não facilitando e mediando a aprendizagem, mas sim, transmitindo o conhecimento sem levar os alunos a questionarem o que estão aprendendo. Não promovendo, portanto, o senso crítico dos discentes. Segundo Gentil (1999, p.25):

Esta tendência compromete a transformação da sociedade, já que não há questionamentos e nem pensamentos críticos, os homens e mulheres apenas serão capazes de repetir o que lhe foi repassado em qualquer disciplina, o que desenvolve apenas a memória e a retenção de informações. Trabalhar o pensamento crítico e reflexivo fica em segundo plano, de forma aos alunos não perceberem todo processo alienatório e excludente presente na sociedade capitalista.

De acordo com Libâneo (1985), as concepções tradicionais são aquelas que não respeitam as individualidades e diversidades dos alunos e que fazem o ensino permanecer distante da realidade dos educandos, já que o conhecimento absoluto vem dos professores, sem se importar com os conhecimentos prévios e a participação dos discentes.

Dentre as concepções tradicionais desta modalidade de ensino, os autores por nós estudados apontam uma visão de compensação ou suplência para chegar à certificação necessária à aquisição de postos no mercado de trabalho. Segundo Di Pierro (2001), esta visão tradicional de suplência e celeridade dos conteúdos na Educação de Jovens e Adultos

inspirou-se no ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência.

Regulamentado na década de 1970, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 5.962/71), o ensino supletivo como solução para o tempo perdido, foi marcado pelo suplemento e redução dos conteúdos, aligeirando a conclusão do ensino, deixando para a Educação de Jovens e Adultos o legado da concepção, denominada por alguns autores como concepção compensatória, onde os conteúdos devem ser ministrados de forma compactada para caber no tempo específico da EJA, não visando à especificidade do público desta modalidade.

De acordo com Oliveira (2007), na concepção compensatória não há preocupação na especificidade deste grupo tão heterogêneo, com características tão próprias e necessidades tão agudas. Os alunos jovens e adultos são tratados muitas vezes como crianças, sem adequar os componentes curriculares e linguagem para os mesmos, em um processo conhecido com infantilização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, como definem também Pereira, Silva e Carvalho (2007).

Como a ideia neste tipo de concepção é a suplência, não levam em consideração que esses sujeitos, por terem uma trajetória de vida muito mais longa que os alunos do ensino regular não devem ser tratados como crianças. Ao contrário, deveriam se preocupar com uma linguagem própria que não menosprezasse a idade cronológica e as vivências destes alunos. Segundo Oliveira, (2007, p.6),

Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção, são muitos.

Tal concepção apresenta olhar depreciativo desses sujeitos. Os professores que trazem essa concepção como norteadora da sua prática, em geral, possuem visão preconceituosa, não acreditando nas potencialidades dos alunos (MILETO, 2010). Nesta concepção não há preocupação com os conhecimentos trazidos pelos discentes (DI PIERRO, 2000), a ideia de compensar, sobrepõe os conteúdos populares, valorizam os currículos formais e colocam os educandos em um lugar social muito abaixo dos professores. Segundo Oliveira (2007, p.91):

Mais uma vez, o que percebemos é que os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os

desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas.

Também chamada por Paulo Freire (1974) de “concepção bancária”, as metodologias tradicionais nesta concepção caracterizam o professor como o detentor do conhecimento, visto como aquele que necessita apenas dominar os conteúdos para ser considerado um bom mestre. Moura e Serra (2014) apropriam-se deste conceito freiriano e apontam, que na educação bancária, “o educador apenas transmite aos educandos conteúdos e informações isolados da realidade a qual esses sujeitos se inserem” (p. 14).

Nesta concepção, os alunos da Educação de Jovens e Adultos não são instigados a serem cidadãos críticos e a passividade de receber todo o saber do professor os tornam mais oprimidos. Lins (2011), em trabalho que discute filosoficamente o conceito freiriano de educação bancária, aponta que o autor define este conceito de educação, “como imposição do conhecimento realizada pelo professor sobre o aluno na medida em que o professor já os havia adquirido e dispõe destes, sendo assim possível sua ação de “depósito” deste conhecimento nos alunos” (p. 2).

O professor que norteia sua prática nesta concepção tem atitude autoritária e opressiva sobre os alunos, que se encontram passivos e apenas receptivos aos conteúdos e informações que o professor neles deposita. Acredita que sua supremacia está na detenção do conhecimento, e que os alunos advindos das classes mais pobres, que executam trabalhos domésticos, braçais e informais, não são constituídos de saberes, criando uma grande barreira entre educando e professor. São seres que ocupam lugar social muito distinto e a igualdade entre professor e aluno é algo inalcançável. Em consonância com esse pensamento. Lins (2011, p.2) versa:

Tratar-se-ia de uma atitude autoritária e opressiva sobre alunos que se encontrariam passivos e apenas receptivos dos conteúdos e informações que o professor neles depositaria. Este modelo tende a apresentar o professor como alguém que exerce um papel arbitrário sobre o grupo de alunos, os quais estão inteiramente inertes. Desta forma, a prática de se ensinar conteúdos e informar os alunos para que a aprendizagem seja realizada vem sendo entendida como uma atitude tirânica e opressora que deve ser banida das escolas.

As políticas e os planos curriculares que tem essa concepção dão a impressão de uma falsa democratização do ensino, oferecendo classes especiais para esse público, uma vez que não acreditam em suas potencialidades. Não procuram oferecer uma educação que de fato

promova a aquisição de novos conhecimentos e cultura. Como descreve Ciavatta e Rummert (2010, p. 4):

Nesse quadro, as políticas governamentais, no âmbito da EJA, revestem-se de um caráter de aparente democratização, marcado pela ampliação de oportunidades de elevação de escolaridade, na realidade, funcionais às atuais formas de divisão social do trabalho e aos novos requerimentos do processo produtivo na atual fase de acumulação do capital.

O conhecimento é visto como algo que é transmitido e nunca construído na relação professor-aluno. O conhecimento prévio dos alunos e toda sua bagagem cultural acumulada em sua trajetória de vida não são valorizadas no processo de ensino-aprendizagem. Como ressalta Lins (2011, p. 2):

Neste modelo é edificada uma barreira entre professor e aluno, que é explicada a partir da existência da transmissão de conhecimentos, que devem ser organizados por um e recebidos pelo outro.

O aluno é um ser vazio, onde é necessário depositar “conhecimentos”. Como aponta Freire (1974, p. 57), “Em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, recebem pacientemente, memorizam e repetem”. Não há diálogo e as verdades descritas pelos professores são sempre absolutas.

Segundo Vanin (2012), toda essa dinâmica prepara o trabalhador para ser submisso e passivo, para receber salários mais baixos, porque acreditam que são merecedores, porque são considerados seres de menores capacidades e menos conhecimento. (VANIN, 2012)

Vanin (2012), afirma que os alunos que constituem a Educação de Jovens e Adultos são sujeitos que podem apresentar com baixa autoestima, porque são frutos de uma trajetória de fracasso, acostumados a sempre estar em um patamar que consideram inferior. Esse tipo de concepção acentua esta desigualdade e dificulta a aprendizagem, pois, segundo Vanin (2012) os professores com esse tipo de ideologia não acreditam que a aprendizagem se dá ao longo da vida.

Esta concepção caracteriza-se também por se preocupar muito com a certificação, objetivo de todos os alunos que integram essa modalidade, não dando ênfase, porém, a outras questões tão importantes na formação do profissional, como a visão crítica para a busca de seus direitos.

No período da ditadura militar no Brasil, esta concepção foi propagada pela educação tecnicista e ligada aos sistemas empresariais, atendendo sempre aos interesses das classes

dominantes. A educação deveria servir aos interesses do capitalismo e, como consequência disso, os alunos da educação ofertada aos adultos recebiam apenas as informações mais básicas destinadas à formação de operários que não necessitavam pensar. De acordo com Miletto (2010, p.3):

[...] concepção de uma educação para a apropriação de um “mínimo de conteúdos. Nesse sentido, essa tendência predominante também poderia ser denominada “a lógica do pouco para quem é pouco”.

A educação brasileira do período do regime militar sofreu profundas reformas que buscavam, como principal objetivo, reformular e adaptar o sistema educacional aos objetivos políticos e ideológicos implantados pelo golpe de 1964. Os pensamentos mais emancipatórios ligados aos movimentos populares foram silenciados e as concepções tradicionais ganharam forças.

1.2 Concepções críticas sobre a Educação de Jovens e Adultos

A concepção crítica busca promover a valorização do educando, usando o conhecimento como forma de libertação do sujeito, lutando contra as injustiças sociais. Segundo Lins (2011, p. 16) “educação é um processo de aperfeiçoamento contínuo da pessoa que envolve valores e construção do caráter, organização da personalidade e inserção social”. Neste modelo de concepção, o professor não possui papel de superioridade em relação aos alunos; ele é o mediador na produção do conhecimento e o diálogo é uma das características mais marcantes deste tipo de concepção, uma vez que se acredita que o conhecimento se constrói através das trocas entre professor e alunos.

Para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), nesse tipo de concepção, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação de uma escolarização mal sucedida no passado, mas às múltiplas necessidades formativas que essas pessoas têm no presente e terão no futuro. E considerando-se tais necessidades e as especificidades desses jovens adultos, é que as políticas de Educação de Jovens e Adultos devem ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis.

Para Freitas, Lacerdas e Gomes (2010), a Educação de Jovens e Adultos deve ser um lugar que favoreça a formação humana plena com o acesso ao universo de saberes científicos,

histórica e socialmente construídos, que permita ao cidadão compreender o mundo, posicionar-se criticamente e nele atuar para a melhoria das próprias condições de vida.

Para Arroyo (2006) e Mileto (2010) a Educação de Jovens e Adultos é um lugar de direitos, onde os indivíduos desta modalidade devem ter o reconhecimento da especificidade humana, social e cultural desse tempo da vida como tempo de direitos. Essa orientação não poderá ter por finalidade suprir apenas carências de escolarização, como visam às concepções tradicionais, mas garantir direitos específicos desse tempo de vida.

Mileto (2010) e Vanin (2012), inspirados em Paulo Freire, denominam esta concepção de “emancipatória”. Estes autores consideram como característica principal, a promoção da emancipação do indivíduo através de educação que permita uma formação significativa e consciente, transformando-o na sua totalidade, possibilitando que se expresse criticamente na sociedade.

Na mesma perspectiva Freitas, Lacerdas e Gomes (2010, p.3) apontam que a EJA

Pretende a formação humana com o acesso ao universo de saberes científicos, historicamente e socialmente construídos, que permita ao cidadão compreender o mundo, posicionar-se criticamente e nele atuar para a melhoria das próprias condições de vida.

Esta concepção que promove a autonomia modifica a relação professor- aluno. O professor deixa de ser autoritário e o centro do processo de aprendizagem passa a ser o aluno. Valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e estimula a criatividade. Trabalha com currículo e metodologias adequadas ao público da Educação de Jovens e Adultos empoderando-os e fazendo com que a autoconfiança estimule a aprendizagem. Segundo Di Pierro (2005, p. 6),

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências do passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente.

Esta concepção entende que a Educação de Jovens e Adultos é um lugar especialmente propício para a educação da cidadania (ARROYO, 2013). Um espaço para se aprender a cuidar dos bens coletivos, discutir e participar democraticamente, desenvolvendo a responsabilidade pessoal pelo bem-estar comum.

Para Freire (1974), a concepção Emancipatória de educação deve levar o aluno a passar por um processo de transformação do indivíduo na sociedade, politizando-o e

tornando-o autor de sua própria história, sendo capaz de emancipar-se nos coletivos onde está inserido. Segundo Freire (1974), a educação se dá de forma coletiva: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 39). Como o homem é um ser de relações, no momento em que se torna consciente de seus direitos e politizado, aprende, transforma e modifica a sociedade onde está inserido. Em consonância com a ideia de politização e emancipação, Pinto (1997, p.49) afirma:

[...] a educação é um instrumento político de libertação humana, pois, à medida que o homem [...] adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo.

Os movimentos populares tiveram grande participação na construção de uma educação crítica e emancipatória para a educação de adultos trazendo uma visão da compreensão geral do ser humano como um ser social e político (FREITAS; LACERDA; GOMES, 2010). Os adeptos deste tipo de concepção acreditam que a educação é um instrumento de libertação humana, pois à medida que o homem adquire saber, passa a ver o mundo e se torna transformador de suas mazelas (ARROYO, 2013).

Na concepção crítica a escola trabalha de forma a conceder também a certificação, mas não abrindo mão das potencialidades que a educação permite, formando trabalhadores que atuem de forma coletiva, considerando as especificidades dos alunos relacionando-as com a aprendizagem da capacidade de diálogo e da comunicação para trabalhar em equipes e não uma “certificação vazia”, como denominam Ciavatta e Rummert (2010), que só prepara uma mão de obra meramente manipulada e submissa.

Uma das nuances da concepção crítica é denominada por Amado e Oliveira (2008) de Educação de Jovens e Adultos de Integração, fundamentando-se na ideia de que trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, estão integrados entre si e criam as condições necessárias para o desenvolvimento cultural, político, científico e profissional dos sujeitos, uma vez que essas dimensões se encontram relacionadas de maneira indissociável no mundo real.

Esses autores acreditam que a Educação de Jovens e Adultos deve estar ancorada em teoria pedagógica libertária, que ultrapasse os muros da escola, integrando nela a sociedade, bem como, levando o interesse pela educação à sociedade de modo amplo (MILETO, 2010, e OLIVEIRA, 2007). Também tem como objetivo a certificação, pois reconhece que os sujeitos da EJA necessitam se qualificar para inserir-se ou melhorar suas condições de trabalho.

Assim, está voltada à profissionalização para a inserção no mercado de trabalho, sem deixar, entretanto, de formar cidadãos conscientes da sua luta individual e coletiva.

Analisando as concepções comentadas no percurso desta pesquisa, sendo ela tradicional ou crítica, percebemos que todas têm o objetivo de levar à formação acadêmica, cada uma com um viés diferente, porém com o objetivo comum da conclusão dos estudos, ou seja, a procura da certificação, para que os estudantes possam, na maioria dos casos, ocupar um cargo no mercado de trabalho ou melhorar sua situação empregatícia.

A busca por um lugar no mercado de trabalho é a lógica para a conclusão dessa modalidade, ou seja, a certificação, já que, inserido no mercado de trabalho precisam garantir sua dignidade e seus direitos como cidadãos. A missão do professor, como também trabalhador é fornecer condições para que esses indivíduos garantam seu lugar no mercado. Segundo Pinto (2012, p.26),

A Educação é considerada parte do trabalho social não só porque forma os membros da comunidade para a execução de uma função de trabalho na esfera da atividade total, mas também porque o educador exibe a condição de Trabalhador, e, no caso especial da educação de adultos, sua ação é dirigida a outro trabalhador, a quem transmite conhecimentos capazes de permitir a melhoria da sua situação no trabalho.

O objetivo de adquirir conhecimento é marca presente em qualquer aluno que ingresse nesta modalidade, porém a forma que irá se concretizar este processo dependerá das concepções dos professores e da equipe diretiva que a coordena.

2 CURRÍCULO

Vários autores como Silva (2015), Candau (2007), Sacristán (2000) e Moreira (2006) tentam definir a palavra currículo, cada um com suas nuances, mas observamos que a maior parte das ideias desses autores está associada aos conceitos de valores e tensões da sociedade. Buscando o significado da palavra, verificamos que currículo, vem do latim “Curriculum”, e quer dizer caminho a percorrer. E se está ligada ao papel formativo da escola, deve ser conceituada como o percurso de aquisição de conhecimento dado em certo tempo escolar.

Esse percurso formativo que os estudantes realizam na escola é parte das vontades e interesse da sociedade em que ele é determinado. Moreira e Candau (2006, p.28) definem o currículo como “conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais”.

A palavra currículo também está intimamente vinculada à educação, maneira pela qual as pessoas passam por um processo de modificações de atitudes e crescimento acadêmico. Segundo Gomes (2007, p.18) a educação é “um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade”. E por estar ligada à sociedade, traz consigo toda diversidade que a compõe.

A escola é o local onde se difunde parte desta educação de forma sistematizada, porém se é parte da sociedade, traz consigo a diversidade e cultura de onde está inserida reproduzindo em seus planos curriculares os valores que a norteiam. De acordo com Gomes (2007, p.18)

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem.

Segundo Moreira (2011) a palavra currículo não pode ser desvinculada da cultura, pois o currículo é uma parcela da cultura da sociedade que nós elegemos para ensinar na escola. Em consonância com essa ideia Malta (2013, p. 342) ressalta que:

A estreita relação entre o modelo político do país e o modelo de ensino parece ser uma herança recebida e que está exigindo esforço para que se reverta esta situação. Um currículo tem sempre atrás de si condicionantes sócio-político-culturais,

explícitos ou não, que determinam diferentes visões de homem e de sociedade com implicações no tipo de ensino que se desenvolve.

Segundo Arroyo (2013), o currículo é um território de disputas, onde valores, crenças e poderes competem entre si, para se manifestarem nas práticas pedagógicas e segundo Sacristán (1998) é estruturado por disciplinas, pelas ações pedagógicas e avaliativas e pela indústria de materiais didáticos que tentam dar o ritmo e as preferências que irão caber dentro deste documento de ordenamento escolar.

A escola também é uma instituição temporal, por isso o currículo pode ser visto como forma de ordenamento temporal e dos processos de ensinar e aprender respeitando o tempo específico da escola. Alguns autores, como Gomes (2007) e Malta (2013), ressaltam a importância deste ordenamento temporal da escola como um dos motivos para evasão de alguns grupos sociais. Alguns coletivos submetidos a formas de vida e de sobrevivência precária não conseguem administrar esse tempo rígido das escolas às suas urgências cotidianas.

De acordo com Apple (2006), o currículo tenta levar para a escola, culturas e valores dos que detém o poder, para assim ser disseminado na sociedade. Sendo o currículo uma forma de estruturar e controlar a função da escola, é um lugar mais controlado pelas políticas de avaliações nacionais e internacionais e está norteado por várias diretrizes específicas para cada modalidade. (ARROYO, 2013).

Arroyo (2013) categoriza três campos de disputas no território do currículo: (i) o campo da disputa do conhecimento, onde quem detém o conhecimento é proprietário também do poder, (ii) a produção e apropriação do conhecimento nas disputas sociais e políticas de dominação e subordinação, (iii) a relação do currículo e o trabalho docente, onde alguns professores se sentem amarrados ao plano a ser cumprido de forma tão rígida, que poderão ser avaliados e punidos se produzirem algo diferente do que lhes foi proposto e por isso sua prática está truncada e amarrada às ideologias pré-determinadas pelos interesses culturais e políticos de quem os prescrevem.

A palavra currículo é entendida por muitos como conteúdo, porém, segundo Moreira (2011), pensar currículo somente como conteúdo é diminuir muito a sua capacidade de expressão. Todas as atividades que se realizam na escola, tendo como atores alunos e demais componentes da comunidade escolar, se categorizam como currículo. O plano curricular é a intenção que poderá se materializar na escola, porém nem tudo que está prescrito será efetivamente realizado na sala de aula. Os professores e alunos são atores e autores do

conhecimento, por isso reproduzem, selecionam e produzem currículos (VILELA *et. al*, 2012).

Pensar em currículo é pensar em conhecimento, segundo Silva (2015), e conhecimento é uma forma de empoderar, por isso não há neutralidade no currículo: há sempre uma intenção, seja qual for, de formar identidades.

A elaboração de diretrizes curriculares que norteiam a educação direcionada ao público socialmente excluído chegou a discussões e aos documentos curriculares oficiais, graças a lutas dos coletivos que se mantiveram à margem da sociedade e tendo sua cultura e direitos negados (ARROYO, 2013), como é caso da Educação Escolar Indígena, da Educação Quilombola, da Educação de Jovens e Adultos, dentre outros. Suas expressões e manifestações trouxeram para o currículo seus interesses, suas particularidades, identidades e, mais do que isso, suas necessidades.

2.1 Teorias do Currículo

A maneira pela qual os autores encontraram para explicar como os discursos se consolidam sobre a formação de identidades e os interesses da sociedade de cada época e como se materializam nas salas de aula, é chamada de teorias do currículo, ou seja, a forma pela qual os interesses e valores se concretizam através de conteúdos e práticas escolares. De acordo com Silva (2007, p.15)

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Segundo Silva (2007), o currículo também é uma questão de identidade, a qual se concretiza no que deve ser ensinado em cada época. Para explicar esses pensamentos e contextualizá-los em cada momento da sociedade, os autores classificam as teorias do currículo em: Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas.

A Teoria Tradicional do currículo está comprometida com a “organização do processo curricular, apresentando-se como neutro, científico e desinteressado” (MOREIRA e TADEU, 2011). Satisfaz-se com o objetivo de instrumentalizar o ensino e as decisões curriculares,

deixando de fora o caráter formador de consciência crítica e de respeito às culturas. Segundo Moreira e Tadeu (2011, p. 25), os autores desta vertente “ignoram o caráter político das práticas curriculares”.

A Teoria Tradicional do currículo iniciou na primeira metade do século XX, principalmente por John Franklin Bobbitt, que associava as disciplinas curriculares a uma questão meramente mecânica. Nesse tipo de organização curricular, o sistema educacional estaria norteado pelo sistema industrial, que na época vivia os paradigmas da *administração científica*, também conhecida como Taylorismo, visando à preparação para o trabalho. De acordo com Silva (2007, p. 25).

Ralph Tyler consolidou a teoria de Bobbitt quando propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados.

Neste tipo de abordagem, o currículo era visto como uma instrução mecânica, em que se elegia uma série de conteúdos impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados pelos alunos. Assim, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 22) “deveria preparar os alunos para a vida economicamente ativa”, ou seja, para o mundo do trabalho mantendo estreita ligação entre este e os processos de avaliação, voltados para a verificação e a eficiência da apresentação do currículo através dos resultados alcançados.

Nessa abordagem, a construção do currículo é uma atividade burocrática, sem considerar as experiências dos alunos e fundamentada na concepção de que o ensino deve estar centrado na figura do professor, que transmite conhecimentos específicos aos alunos, vistos apenas como meros repetidores dos conteúdos.

A Teoria Crítica do currículo, baseada *na nova sociologia da educação*, tem como influenciadores Pierre Bourdieu e Louis Althusser. Tem uma visão marxista e acredita que o currículo deveria ser algo além da organização de conteúdos pré-determinados, pois deve contribuir para a formação crítica e emancipatória. Comungam também desta teoria os autores da Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodor Adorno (SILVA, 2007).

Essa teoria teve maior expressão nos anos de 1960 e criticava a forma curricular da época, pois acreditava que ela reproduzia a forma de dominação e subordinação das classes populares que fortalecia as desigualdades nas sociedades capitalistas. Em consonância com as ideias de Silva (2007, p.35):

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.

Para essa teoria o currículo deveria ser uma ferramenta de libertação que formasse educandos para que lutassem contra o controle social imposto, pelas formas de currículos tradicionais.

A teoria pós-Crítica, preocupa-se com a diversidade do mundo contemporâneo, procura demonstrar que nenhuma cultura é superior à outra. O currículo, segundo essa teoria, é contra tudo que é hegemônico e discriminador, propondo uma organização curricular que não privilegie nenhuma cultura: branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante.

O multiculturalismo está dividido em duas perspectivas: a liberal ou humanista e a pós-estruturalista. A visão liberal tem seus fundamentos no respeito e tolerância promovendo uma relação harmoniosa entre as classes. A visão mais crítica ou pós-estruturalista acredita que esse tipo de atitude favorece a não superação dos problemas enfrentados pelas classes dominadas. Reconhece as classes, mas não favorece meios para que possam ser reconhecidas e que superem seus problemas sociais.

Já a visão pós-estruturalista, com base no marxismo, além de reconhecer as relações de desigualdades sociais, enfatiza que seu princípio está nas formas estruturais de desigualdades, como a forma capitalista de produção de bens e a desvalorização do negro desde sua entrada no Brasil como forma de mão de obra. Nesta visão as diferenças estão sempre produzidas e reproduzidas através de relações de poder; porém, essas não podem apenas serem sinalizadas e respeitadas ou toleradas, mas deve haver uma análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas. Segundo Silva (2015), a batalha à discriminação não pode ser limitada apenas a atitudes e falas discriminatórias, mas deve estar presente no combate à discriminação no emprego, na educação, no acesso a saúde.

O currículo deve estar voltado a produzir uma consciência crítica e a valorização a obras consideradas intelectualmente inferiores, produzidas pelas minorias, como os negros, mulheres e homossexuais, manifestando as múltiplas identidades e tradições culturais.

2.2 Currículos na Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos, sendo uma modalidade da educação básica, tem suas propostas curriculares norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCEN) que prezam por um currículo flexível, com características específicas e que valoriza as experiências de vida cotidiana individual e coletiva e do mundo do trabalho. Em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº11/2010, deve assegurar a identificação e o reconhecimento da forma de aprender deste público, favorecendo condições de igualdade formativa que sejam adequadas ao tempo específico desta modalidade.

Para iniciarmos o ordenamento curricular para a Educação de Jovens e Adultos, em primeiro lugar devemos afastar o pensamento do currículo como forma de compensar, consertar ou curar um mal que assola esse público. Segundo Ciavatta e Rummert (2010), esse tipo de prática desqualifica e desconsidera os sujeitos desta modalidade, acostumados com uma vida de fracasso e descontínuas trajetórias escolares que levam a uma baixa autoestima. Como afirma Thompson (1998, p.43), esses adultos “que não conseguem provar a si mesmos serem suficientemente iguais para galgar os degraus da oportunidade, têm gravada sobre si mesmos (...) uma sensação, não de diferença, mas de fracasso humano”.

A organização curricular deve ter também a preocupação com a integração dos conhecimentos, favorecendo sua contextualização, aproximando o processo de ensino-aprendizagem à realidade do aluno, partindo de eixos geradores permitindo um trabalho docente que envolva os conhecimentos cognitivos, culturais e sociais deste público, que pode agregar ao currículo suas experiências de vida.

Thompson (2002, p. 13) corrobora com esse pensamento:

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.

De acordo com Carrano (2007), a escola deve ter o caráter formador, organizando saberes, práticas e tempos para que os alunos se sintam parte integrante e produtores de currículo. O ensino na Educação de Jovens e Adultos deve buscar motivações, agregando sonhos e desejos de mudança, ressignificando os conteúdos e valorizando os conhecimentos

que trazem em suas trajetórias de vida. Em consonância com Moreira e Ferreira (2011, p. 605) “a escola erra quando não considera estas questões e funda o processo educativo na transmissão e assimilação de conteúdos principalmente conceituais [...]”.

O currículo da Educação de jovens e Adultos precisa permitir aos sujeitos desta modalidade um percurso de conteúdos contextualizado, que tenha características próprias, rompa com a simetria do ensino regular, valorizando a realização de atividades e vivências socializadoras e culturais, enriquecendo a trajetória formativa dos estudantes. Conforme as ideias de Cassab (2016, p. 15) “Como parte integrante do corpo social, os jovens, adultos e idosos têm o direito de apropriar-se da cultura elaborada pelo conjunto da sociedade para utilizá-la na compreensão e na transformação do mundo que os cercam”

A organização curricular deverá compreender a base curricular nacional, criando condições de prosseguirem seus estudos em caráter regular, como é previsto pela “função equalizadora” do Parecer CNE/CEB 11/2000, publicado no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18, que garanta a igualdade de oportunidade a trabalhadores e outros segmentos sociais de inserir-se no sistema educacional, além de possibilitar maiores condições de acesso e permanência na escola. Corroborando com o pensamento de Cassab (2016, p.15)

Assim, é dever social e obrigatório da escola socializar conhecimentos científicos ao conjunto da população. Isto tem a ver com seu papel na distribuição social de parte do corpo de conhecimentos culturais significativos, pois ainda que se reconheça a vivência social do aluno como importante fonte de produção cultural, a escola deve ser um ambiente que promova sua ampliação.

Sendo assim, a intenção na construção curricular da Educação de Jovens e Adultos deve estar na promoção de um ensino que leve os docentes a perceberem sua importância social, contribua para o aumento da autoestima e promova conhecimentos que sejam alicerce para a continuação da sua caminhada escolar.

2.3 Currículos de Ciências na Educação de Jovens e Adultos

A produção acadêmica sobre o currículo de Ciências, segundo Cassab (2014) e Vilanova e Martins (2008) é ainda muito incipiente, principalmente as que se destinam ao estudo específico do currículo de Ciências. Isto nos leva a perceber que ainda há um grande

caminho a ser percorrido para entender, por que alguns temas chegam ou não às matrizes curriculares de cada secretaria educacional, pois sabemos que a produção curricular, é atravessada por várias tensões e interesses políticos e sociais.

Os documentos que balizam as orientações curriculares para a Educação de Jovens e Adultos privilegiam uma Ciência com características mais utilitárias e pedagógicas. A função utilitária das Ciências, segundo Goodson (1997), se preocupa em relacionar os conhecimentos científicos às necessidades cotidianas dos alunos e a função pedagógica tem a característica de tornar o conteúdo de forma mais didática. Em consonância com Vilanova e Martins (2008), com a tentativa de melhorar as condições de vida dos alunos desta modalidade e com o objetivo de tornar os saberes científicos mais facilmente ensináveis, alguns temas mais acadêmicos não chegam ao currículo de Ciências desta modalidade e para o prosseguimento da vida escolar. Com expressa Cassab (2014, p. 84)

Assim, a tensão que se coloca normalmente entre forças seletivas mais utilitárias, pedagógicas e acadêmicas se materializa no elenco de conteúdos em relação às duas primeiras, contrariando o que é encontrado quando, por exemplo, examina-se um material didático para o ensino de Biologia no ensino médio regular.

De acordo com Cassab (2014), essa preferência em eleger os conteúdos de maneira mais utilitária e pedagógica, tida como de menor status, pode conferir a essa modalidade uma inferioridade em relação aos cursos de ensino regular. Temas mais abstratos e complexos são retirados das organizações curriculares da Educação de Jovens e Adultos indicando uma concepção que acredita que seus alunos são incapazes de compreender tais temas. Cassab (2014, p. 85) lança então uma pergunta: “Afim, o currículo é um território de escolhas, que exige renúncias e privilégios. Quais serão os critérios que orientam a seleção ou a recusa de se trabalhar determinados conhecimentos no âmbito da Educação em Ciências na EJA? ”

Sabendo que a seleção da organização curricular é um espaço de diferentes poderes, onde determinar o que deve ou não ser ensinado está entre um currículo prescrito e o currículo que acontece efetivamente em sala de aula, esse conflito passa de alguma forma pela autoridade do professor, que, em consonância com seus saberes docentes (TARDIF, 2011) determina ampliar ou reduzir os conteúdos pré-determinados.

Entendendo, conseqüentemente que o currículo não é neutro, não intencional ou atemporal, ele responde aos interesses e necessidades da sociedade em que está sendo produzido, seja no campo mais amplo das secretarias de educação, ou na sala de aula. Corroborando com tal, ideia Monaco e Lima (2011, p.76) apontam:

Por isso é bastante importante haver um cuidado com tudo aquilo que constitui a escola e que chamamos de currículo, seja o proposto pelas instâncias maiores de um país, sejam os conhecimentos, valores, princípios e ações que de fato serão trabalhados nas salas de aula e em todos os espaços da escola. Todos esses elementos, em conjunto, contribuem para uma determinada constituição de cada pessoa, e isso influencia sua ação em sociedade.

Então o que deve estar presente nos currículos Ciências na Educação de Jovens e Adultos? Sabemos que o ensino de Ciências é de grande valor social, pois contribui para que os jovens e adultos dessa modalidade compreendam a importância dos conhecimentos científicos na sua vida, podendo assim atuar de forma mais efetiva na sociedade na qual estão inseridos, promovendo uma alfabetização científica, para que possam enfrentar e entender as diversidades encontradas em seu dia a dia, já que são atores que participam ativamente na sociedade, sendo em sua maioria pais e mães de famílias e trabalhadores.(ARROYO,2006).

Outro desafio na Educação de Jovens e adultos é a linguagem científica. No processo de alfabetização das primeiras letras, ensinamos os alunos a codificar e decodificar símbolos na sua língua natal, onde as palavras são usadas no seu cotidiano. Na educação científica, os termos utilizados não são comuns aos alunos. É preciso aprender a pensar, falar, ler e escrever em uma outra linguagem diferente, onde o gênero de discurso é distinto daqueles com os quais estão acostumados e utilizam no cotidiano (SEPULVEDA *et al*, 2006). Por isso, a princípio, o estudo do ensino de Ciências é tão difícil para os alunos de qualquer modalidade, pois precisam apropriar-se de um vocabulário que não é usualmente falado por eles e entender como se processa o trabalho científico.

Segundo Mônaco e Lima (2011), os temas sugeridos para a organização dos conteúdos das matrizes curriculares pela Proposta Curricular para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos estão condicionados às funções da EJA, atendendo assim um caráter mais utilitário e pedagógico, como já foi dito antes, visando também alcançar o direito à educação, à escolarização como meio de concretização da cidadania e diversidade. Além do direito à educação, outro elemento destacado é a necessidade de interação entre a Educação de Jovens e Adultos e outros setores da sociedade, como saúde, trabalho, ambiente, cultura, comunicação e segurança, proporcionando melhorias na sua qualidade de vida e ampliando seus conhecimentos para que possam prosseguir sua vida escolar.

A participação na seleção e produção curricular dos professores nesta modalidade deve levar os alunos a buscarem na Ciência a resposta dos conflitos que sofrem no seu dia-a-dia, para que sejam motivados a entenderem uma Ciência que esteja mais próxima da sua realidade e produza modificações estruturais nas relações com o meio em que vivem.

Busquem conhecimento que leve à prevenção de doenças, ao entendimento das questões ambientais, e da utilização das tecnologias existentes na sociedade de forma também mais consciente.

Os docentes precisam levar os estudantes desta modalidade a compreenderem também que a Ciência é um conhecimento legitimado pela sociedade, e que apresenta um vocabulário próprio para que possam entender o mundo que lhes é apresentado, não somente nos livros didáticos, mas também através das mídias e da vida cotidiana, para que possam aplicar em situações diárias, como, por exemplo, o simples fato de entender um rótulo de produto, uma receita de um medicamento.

O estudo de Ciências deve ser um facilitador da vida em que fazem parte. Compreender a Ciência significa compreender a vida, já que os conhecimentos científicos vieram da busca que a humanidade tem e tinha em explicar os fenômenos da natureza. Mônaco e Lima (2011, p. 80) legitimam esse pensamento quando afirmam:

Acreditamos que um ponto de partida pertinente quando se pretende aproximar a ciência da vida do jovem e do adulto é questionar por que a ciência foi criada e vem sendo construída. Alguns possíveis caminhos que apontamos vão em direção de que a ciência existe, fundamentalmente, para compreender o mundo físico e social.

É necessário que relacione também os conhecimentos prévios dos estudantes com os conhecimentos científicos, produzindo um conhecimento mais significativo e acessível, reconhecendo seus saberes visto que são indivíduos que têm uma trajetória mais longa que os alunos do ensino regular, onde agreguem conhecimentos e não segreguem os conhecimentos das classes populares, fazendo uma integração com os temas transversais.

As metodologias no ensino de Ciências devem ser inovadoras ao ponto de despertar a curiosidade dos alunos, juntamente com a sua autonomia na construção de saberes válidos para a vida no cotidiano, valorizando seus conhecimentos prévios. Corroborando com essa ideia, Landgraf, Maciel, Ternes, Facincani e Vilela (2014, p. 367) afirmam que:

Na modalidade de Ensino EJA, os conhecimentos que cada aluno traz para a sala de aula devem ser valorizados. Nesse sentido cabe ao professor instaurar uma relação mais democrática com o aluno, ainda que sem abdicar de seu papel de condutor do processo.

A relação de Ciências e tecnologia também não pode ficar fora dos planos de estudos da EJA, para que haja a compreensão de que o desenvolvimento dos conhecimentos científicos produz novas tecnologias. Esse olhar da Ciência leva entendimento da sua

importância nas nossas vidas como a descoberta do fogo nos primórdios, deixando a alimentação mais acessível e prazerosa, a produção de bombas nucleares, a iluminação que facilitou a vida noturna, os transgênicos e todas as manipulações genéticas, entendendo assim, que a sociedade produz ciência e tecnologia e que as mesmas provocam mudanças nas sociedades.

3 METODOLOGIA

Para a elaboração de uma pesquisa é preciso definir a maneira que iremos construí-la. Esse caminho a ser percorrido é chamado de metodologia científica. A partir dela o trabalho vai se desenhando à medida que buscamos dados e investigamos o objeto eleito. Segundo Godoy (1995, p. 58), “parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo, à medida que o estudo se desenvolve”.

Para a presente pesquisa foram eleitas duas formas metodológicas: a análise qualitativa, pois pretendemos analisar conceitos que não podem ser quantificados, e a análise documental para a complementação dos dados.

3.1 Análise qualitativa

Para realizar uma análise qualitativa, onde investigamos impressões, valores, atitudes que não podem ser mensurados matematicamente utilizamos a pesquisa narrativa realizada por meio de entrevistas narrativas e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa narrativa busca informações subjetivas que são de grande valor para a construção da pesquisa. Segundo Minayo (2001 p. 21),

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

3.1.1 O que é pesquisa narrativa?

Segundo as ideias de Clandinin e Connely (2000, p. 20), a pesquisa narrativa é “uma forma de entender a experiência”. Segundo Paiva (2008), a pesquisa narrativa é a “metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema, onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”. A coleta de dados nesse tipo

de metodologia pode acontecer através de entrevistas semiestruturadas ou não, narrativas orais ou escritas, autobiografias e diários.

No nosso trabalho, procuramos coletar os dados através das entrevistas narrativas e entrevistas semiestruturadas. Com a ajuda destes instrumentos, percebemos que os discentes solicitados a colaborar com nossa pesquisa, responderam questões em relação à suas práticas docentes e relataram outros acontecimentos ocorridos durante a sua trajetória, que a princípio, não tinham muita proximidade com as perguntas, mas que trouxeram contribuições riquíssimas para nossa análise.

Esses tipos de entrevistas procuram motivar o entrevistado/narrador a contar fatos ocorridos na sua vida pessoal e social de forma particular, pois acredita que cada indivíduo é um universo singular que expressa de modo único os fatos vividos. Corroborando com esse pensamento, Goldenberg (2004, p. 36) afirma:

[...] cada indivíduo é uma síntese individualizada e ativa de uma sociedade, uma reapropriação singular do universo social e histórico que o envolve. Se cada indivíduo singulariza em seus atos a universalidade de uma estrutura social, é possível “ler uma sociedade através de uma biografia”, conhecer o social partindo-se da especificidade irreduzível de uma vida individual.

Nesse tipo de metodologia há a oportunidade de o pesquisador participar da coleta de dados, instigando o narrador a revelar sua prática através das suas falas e memórias, “uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participantes (MUYLAERT *et al*, 2014, p. 194)”.

De acordo com as ideias de Alves (2008, p. 131) “nós somos o que contamos”. Através das narrativas das práticas escolares dos docentes que participaram da nossa pesquisa foram reveladas suas intenções e concepções, que permeiam suas construções pedagógicas. A escuta das narrativas dos professores contribuiu para desenhar a trajetória de análise da nossa pesquisa. Segundo Mendes (2002, p. 47-8),

Através das narrativas, o professor consegue descrever sua prática, na qual frequentemente utiliza-se também de narrativas. Portanto, narrativas funcionam não apenas como uma forma otimizada de comunicação entre professor e pesquisador, mas como principal forma de comunicação e geração de significado entre os próprios professores.

A pesquisa narrativa é uma forma de rever o passado (MUYLAERT *et al*, 2014) e analisar as atitudes futuras, pois as atitudes remotas relatadas podem servir de reflexões para práticas que ainda não de vir. Nossa intenção nessa pesquisa é, por meio das oitivas das

narrativas orais, reconstruir a caminhada histórica da Educação de Jovens e Adultos do município de São Gonçalo até os dias de hoje e identificar através de uma escuta sensível, as concepções dos professores que lecionam em turmas da EJA no município de São Gonçalo.

3.1.1.1 Primeiro momento da pesquisa narrativa

Foram ouvidas as entrevistas narrativas de professores que estavam presentes na gênese da Educação de Jovens e Adultos do município de São Gonçalo e que compuseram a Coordenação Municipal da Educação de Jovens e Adultos na última gestão, encerrada em dezembro de 2016. As falas destes professores proporcionaram a construção do histórico da Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo, aliadas a algumas leituras sobre o tema.

3.1.1.2 Segundo momento da pesquisa narrativa

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores que lecionam atualmente em classes de EJA. Estas entrevistas proporcionaram a análise das concepções dos professores sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas práticas e seleções curriculares.

Para esse momento elegemos a entrevista semiestruturada, porque acreditamos que seja um método mais comum e eficiente para a coleta de dados dos sujeitos investigados, permitindo que o entrevistador consiga obter de forma espontânea a maneira como os sujeitos observam o objeto estudado.

Segundo Minayo (2010), a entrevista semiestruturada é uma forma usual de colher dados através de uma conversa intencional entre o investigador e o entrevistado, sujeito que vivencia a realidade que está sendo investigada, podendo através das suas falas reconhecer informes objetivos e subjetivos para o enriquecimento da pesquisa.

3.2 Análise documental

Foi realizada através da extração dos dados do registro do Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (PUF-EJA) (SÃO GONÇALO, 2005)², disponibilizado pela Secretaria Municipal de São Gonçalo (SEMED-SG), através da Coordenação de Jovens e Adultos. Este documento contém a matriz curricular, que também contribuiu para a construção do histórico da Educação de Jovens e Adultos do município de São Gonçalo.

² O documento: “Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (PUF-EJA) (SÃO GONÇALO, 2005)” foi reformulado pelo parecer CME Nº064/011 de 13/04/11, alterando a carga horária das disciplinas dos grupos e fases do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de São Gonçalo.

4 RESULTADOS

4.1 A história da Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo

Para a construção da história da Educação de Jovens e Adultos em São Gonçalo, iniciei a busca por documentos junto à Secretaria de Educação Municipal de São Gonçalo (SEMED-SG), que me revelasse como esta modalidade foi implantada. Contudo, nenhum registro documental foi encontrado. Com a falta de documentos oficiais que relatassem a gênese da Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo, optei por ouvir as narrativas de professores que participaram da EJA nesta época.

Com a ajuda da coordenação da Educação de Jovens e Adultos da SEMED-SG, consegui identificar e localizar alguns professores que se propuseram a relatar, através de uma conversa, suas memórias do tempo que participaram da construção da EJA de segundo segmento. No dia marcado, foram ouvidas atentamente as memórias narradas por quatro professoras foram contadas de forma muito viva e apaixonada, sendo muito profícuas, contribuindo intensamente para que esse histórico fosse construído. Em outro momento tivemos a oportunidade também de contar com um quinto professor que participou ativamente deste processo, pois na época era professor de sala de aula e pode conviver com as experiências do “chão da escola”. Ver Quadro 1.

Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados

Professor A	Na época da pesquisa, superintendente de infraestrutura da Secretaria de Educação do Município de São Gonçalo, na época da construção da Educação de Jovens e Adultos no Município do segundo segmento do Ensino Fundamental, diretora da Escola Municipal Visconde de Sepetiba.
Professor B	Na época da pesquisa, Coordenadora do segundo segmento do Ensino Fundamental, na época da construção da Educação de Jovens e Adultos no Município do segundo segmento do Ensino Fundamental, também Coordenadora do segundo segmento do Ensino Fundamental da E.M. Visconde de Sepetiba.

Professor C	Na época da pesquisa, Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos do Município de São Gonçalo, na época da construção da Educação de Jovens e Adultos no Município do segundo segmento do Ensino Fundamental, era professora alfabetizadora da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, primeiro segmento.
Professor D	Na época da pesquisa, Assessora da Educação de Jovens e Adultos do Município de São Gonçalo, na época da construção da Educação de Jovens e Adultos no Município do segundo segmento do Ensino Fundamental, era coordenadora de Língua Portuguesa no C. E. Ernani Farias.
Professor 5	Na época da pesquisa, Professor Doutor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) na época da construção da Educação de Jovens e Adultos no Município do segundo Professor de Ciências do Ciclo Básico da E. M. Irene Barbosa.

FONTE: CARVALHO, 2018.

Através das narrativas dos professores que participaram da pesquisa, foi possível viver cada momento que eles próprios construíram. Para Benjamin (1994), as narrativas têm significados históricos e sociológicos, não sendo como os relatórios, que têm o objetivo de revelar o fato real. Encontramos nas narrativas as marcas dos narradores, sentimentos e emoções, além das simples informações narradas. Foi o que encontrei nas narrativas desses professores.

Alguns dados foram extraídos também da dissertação de mestrado da professora Daniela Bruno Quintanilha, intitulada “Memórias, narrativas e histórias: a educação de jovens e adultos de São Gonçalo-RJ” (QUINTANILHA, 2011), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, no ano de 2011, orientada pela professora Doutora Mairce da Silva Araújo.

Segundo dados da dissertação citada, a Educação de Jovens e Adultos do primeiro segmento teve sua gênese no ano de 1990, década, segundo a autora, de grande importância para a Educação de Jovens e Adultos, pois estavam sendo colocado em prática, nessa época, os artigos da Constituição Federal de 1988, entre eles o Art. 208, que garante o acesso a todos

à escola, inclusive para os que não frequentaram o ambiente escolar na idade regular. A Educação de Jovens e Adultos surge no município com as séries iniciais, com o objetivo de alfabetizar, suprimindo a carência deixada extinção do MOBRAL e, posteriormente, da Fundação Educar, extinta no ano de 1990.

A primeira escola a oferecer a Educação de Jovens e Adultos para as séries iniciais foi a Escola Municipal Luiz Gonzaga, que nesta época estava situada ao lado da Secretaria de Educação e Cultura de São Gonçalo e em frente ao Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor (CRIAM), que são unidades de semiliberdade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). Com a sua proximidade, era lógico que atendesse a vários menores infratores que cumpriam medidas socioeducativas nessa instituição.

Segundo as narrativas dos professores, a Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo de segundo segmento, teve início após a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96), que através do seu Artigo 11, retirou a obrigatoriedade do ensino médio dos municípios. Neste momento, as escolas que ofereciam o ensino médio regular (C. M. Ernani Farias, C. M. Presidente Castello Branco, C. M. Estephânia de Carvalho, E. M. Irene Barbosa Ornelas, E.M Visconde de Sepetiba, E. M. Leonor Corrêa e E. M. Almirante Alfredo Carlos Soares Dutra, criaram o Ciclo Básico Noturno, que atendia os alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental regular, em substituição ao ensino médio noturno.

O Ciclo Básico Noturno garantia o público noturno nas escolas, ampliando, assim, as verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), regulamentado pela lei 9424/96, que mais tarde se tornou Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB), que abrangia toda Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Andrade e Paiva (2004, p. 12) nos seus estudos sobre as políticas públicas de direito a EJA na região metropolitana do Rio de Janeiro, constataram que:

Em alguns casos, observam-se táticas de que os municípios lançam mão para conseguir recursos para a EJA. Incluindo-a em alguma outra categoria, como subterfúgio (como é o caso do ERN) [ensino regular noturno], cedem vez para a execução de ações frequentemente inadequadas a jovens e adultos, mantendo estruturas formais, horários rígidos, duração extensa e inflexível, em troca de recursos adicionais e do encobrimento de uma política local de direito, pela submissão a regras de um poder central inconstitucional.

O Ciclo Básico Noturno tinha seu currículo organizado por áreas: Linguagem e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Sociais e suas Tecnologias e Matemática. Era oferecido tendo cada série da escolaridade a duração de um ano letivo

completo, como ocorre no Ensino Regular, não obedecendo ao tempo dos antigos supletivos, nem da EJA, que costumam ter a duração de seis meses para completar cada etapa.

Somente uma escola, a Escola Municipal Leonor Corrêa, tinha o Ciclo Básico Noturno por módulo semipresencial, que atendia aos alunos que tinham maiores dificuldades em permanecer na escola, mesmo no horário noturno. Eram emprestados aos alunos, materiais pedagógicos para que estes estudassem em casa e se submetessem às provas presenciais.

Vendo que essa proposta não estava alcançando os objetivos do público atendido e que a evasão era um fato recorrente nas escolas que ofereciam o Ciclo Básico Noturno, as coordenações e professores destas escolas começaram a buscar uma nova metodologia que atendessem aos interesses dos alunos que procuravam o ensino noturno. Muitos desses sujeitos já estavam no mercado de trabalho e por isso queriam o aligeiramento dos antigos supletivos, porém com proposta diversificada que falasse a sua linguagem. Nas palavras da professora:

A gente não queria um supletivo, porque não era suficiente para atender esses alunos [...] A gente queria criar uma modulação de estudo para que os alunos da noite. Para que ele se enxergasse perante a sociedade que ele estava com uma distorção idade/série e que ele precisava caminhar... *(Fala do prof. A).*

Outro problema enfrentado por esses alunos era a lacuna no ano letivo entre duas modalidades distintas que atendiam esse público: o primeiro segmento, oferecido na modalidade da EJA, e o segundo segmento no ensino fundamental regular, oferecido pelos Ciclo Básico Noturno. De acordo com Quintanilha (2011), as falas de depoente contida na sua pesquisa, revelam que muitos alunos que concluíam a Educação de Jovens e Adultos do primeiro segmento no meio do ano evadiam para as escolas estaduais para não ficarem sem frequentar a escola neste período. Outros pediam para serem reprovados para concluírem no final do ano e ingressarem direto no Ciclo Básico Noturno.

Com o objetivo de sanar esses problemas, cada escola, após estudar como a EJA funcionava em outros municípios, e, fazendo um estudo das bibliografias já existentes, começou a montar o seu próprio projeto para a EJA. O Secretário de Educação da época, Professor Hélder Jerônimo Luiz Barcellos, reuniu as escolas do Ciclo Básico Noturno e propôs que fosse montado um único projeto. Os projetos das escolas que não estavam de acordo com a proposta estabelecida pela LDBEN para a EJA foram eliminados, ficando somente os projetos das escolas: C. M. Presidente Castello Branco, E. M. Irene Barbosa Ornelas e a E. M. Visconde de Sepetiba. Com um pouco da proposta inicial, cada uma dessas escolas foi

montando o primeiro projeto da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de São Gonçalo.

A Educação de Jovens e Adultos surge, então, no ano de 2001, no governo do Prefeito Henri Charles Armon Calver, com uma identidade própria, pois surgiram das necessidades reais do município. Uma das suas características é a disciplina Orientação para o Trabalho, ministrada sempre por um pedagogo, com o objetivo de encaminhá-los para o mercado de trabalho. Logo após a formação da Educação de Jovens e Adultos, foram feitas capacitações oferecidas pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

O documento oficial da Educação de Jovens e Adultos do município - PUF-EJA, após vários ajustes, foi registrado no Conselho Municipal de Educação, no ano de 2005.

Outras escolas aderiram à Educação de Jovens e Adultos, e, hoje, o município conta com dezenove escolas que trabalham com esta modalidade somente no turno noturno, atendendo a 4.897 alunos, sendo 1.279 no primeiro segmento e 3.618 no segundo segmento do ensino fundamental, segundo a última estatística feita pelo município no mês de maio/2016 (Documento oficial do município oferecido pelo setor de estatística).

Segundo a narrativa do professor que lecionava Ciências na época da formação da EJA, as primeiras turmas da Educação de Jovens e Adultos do município de São Gonçalo eram formadas por um público, em sua maior parte de adultos e idosos, fato que não é relatado pelos professores atuais, que dizem que a EJA está formada, em sua maior parte, por jovens, movimento comum na maior parte da EJA no Brasil, fenômeno conhecido como a Juvenilização da EJA. Segundo Jardimino e Araújo (2014), “Verificamos uma nova composição das turmas da EJA: antes formadas quase exclusivamente por adultos que se afastaram da escola, hoje se configuram como espaços prioritariamente ocupados por jovens que na sua maioria, não se afastaram da escola” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p181).

No seu depoimento o professor de Ciências ouvido por nós relata:

Uma das coisas que me lembro bem era que tinham mais adultos do que jovens... [...]. Eram adultos com diferentes faixas etárias, com diferentes histórias.... Você tinha desde trabalhador até ao aposentado, a dona de casa que já havia criado todos os seus filhos e por recomendação médica voltava para a escola... (Fala do prof de Ciências da época da formação da EJA).

Outro fato importante também encontrado na rede municipal de São Gonçalo e comum em outros municípios, como relatam outros autores que pesquisam sobre a Educação de Jovens e Adultos, entre eles Di Pierro, é a diminuição do número de matrículas.

Segundo o Setor de Estatística da Secretaria de Educação do Município de São Gonçalo temos no Quadro 2 os seguintes dados de matrícula na Educação de Jovens e Adultos nos últimos dez anos:

Quadro 2 - Número de matrícula da Educação de Jovens e Adultos - Presencial 1º e 2º segmento

Ano	Número de matrículas
2006	5942
2007	7374
2008	8287
2009	7070
2010	6464
2011	5713
2012	5825
2013	3256
2014	4562
2015	3783
2016	4897

Fonte: Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo.

Podemos perceber pelo Quadro 2, que a Educação de Jovens e Adultos no município, atingiu um número muito elevado de matrículas e, nos últimos anos, tem sofrido um grande decréscimo, chegando ao ano de 2016 com quase a metade do número de alunos matriculados no ano de 2008, fato recorrente em todos os municípios, como já citado anteriormente.

4.2 Organização da Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo

A Educação de Jovens e Adultos no município, como já foi dito anteriormente, é regulamentada pelo Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - 2º segmento - PUF-EJA, documento oficial da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo (SG), onde podemos encontrar todo o ordenamento para esta modalidade.

Segundo este documento, a EJA-SG terá como principal objetivo a formação cidadã através das adaptações curriculares que contemplem a complexidade deste público, levando os educandos a se perceberem parte e transformadores do ambiente em que vivem, refletindo sobre os valores éticos de forma a se tornarem capazes de se posicionar contra qualquer forma de discriminação, capacitando os estudantes a realizar análise crítica da realidade, utilizando o pensamento lógico e criatividade para o prosseguimento dos estudos (SÃO GONÇALO, 2005/2011).

O critério de avaliação, que pode ser observado no PUF-EJA, ocorrerá de forma acumulativa, visando o maior aproveitamento dos alunos, estando dividida em três eixos: No Eixo 1 será avaliado o desempenho individual, que constituirá da observação da participação, da assiduidade e da pontualidade. No Eixo 2 serão realizadas as atividades sistematizadas, que serão selecionadas a critério do professor, onde os estudantes serão submetidos a avaliação de trabalhos e/ou testes durante o semestre letivo. No Eixo 3 realizarão a Avaliação Global Sistematizada (AGS), na qual o estudante será avaliado, em todas as disciplinas, por uma avaliação geral que acontecerá no final de cada semestre. O somatório de pontos dos três eixos, acima referidos, será convertido no registro final do aproveitamento individual dos estudantes em APTO e NÃO APTO.

De acordo com o PUF-EJA, a Educação de jovens e Adultos da rede municipal de São Gonçalo está estruturada em blocos que são denominados de Grupos e Fases, conforme mostra o Quadro 3.

Cada período (Fases dos Grupos) tem a duração de um semestre letivo, e cada semestre letivo tem a duração mínima de 100 dias letivos. Cada dia letivo compreende três horas de trabalho pedagógico. O calendário poderá ser ajustado às exigências da comunidade escolar e à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, conforme indica a Resolução CNE/CEB Nº 01 de 05/07/2000 (BRASIL, 2000).

Quadro 3 - Grupos e Fases da Educação de Jovens e Adultos - SG

GRUPO I Fase 1 (equivalente ao 1º momento da Alfabetização) - duração = 1 (um) semestre.
Fase 2 (equivalente ao 2º momento da Alfabetização) - duração de 1(um) semestre
GRUPO II (equivalente as 2º e 3º ano do Ensino Fundamental) - duração = 1 (um) semestre

GRUPO III Fase 1 (equivalente ao 4º ano do Ensino Fundamental) - duração = 1 (um) semestre.

Fase 2 (equivalente a 5º ano do EF) – duração = 1 (um) semestre

GRUPO IV Fase 1 (equivalente a 6ª ano do Ensino Fundamental) Fase 2 (equivalente ao 7ª ano do Ensino Fundamental) - duração = 1 (um) semestre

GRUPO V Fase 1 (equivalente ao 8ª ano do Ensino Fundamental) Fase 2 (equivalente ao 9ª ano do Ensino Fundamental) - duração = 1 (um) semestre

Fonte: PUF-EJA do segundo segmento 2005/2011

Segundo a regulamentação de matrículas determinado pelo PUF-EJA, o ingresso a esta modalidade será permitido aos alunos com idade mínima de quinze anos, como normatiza a Resolução CNE/CEB Nº 01 de 05/7/2000 (BRASIL, 2000).

Para melhor assimilação dos conteúdos, o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos em consonância com o PUF-EJA, está organizado em áreas de conhecimentos. São elas: Códigos e Linguagens (Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física); Ciências humanas (História, Geografia e Orientação para o Trabalho) e Ciências da Natureza (Matemática e Ciências). A disciplina Ciências tem a carga horária semanal de 3 horas/aula em todos os Grupos, como pode ser verificado no anexo da Matriz Curricular.

4.2.1 Relação de escolas que oferecem a EJA no Município de São Gonçalo

- C. M. Presidente Castello Branco
- C. M. Ernani Farias
- C. M. Estephânia de Carvalho
- E. M. Almirante Alfredo Soares Dutra
- C. M. Amaral Peixoto
- E.M Irene Barbosa Ornelas
- E. M. José Manna Júnior
- E. M. Leonor Corrêa
- E. M. Prefeito Nicanor Ferreira Nunes
- E.M Professora Aurelina Dias Cavalcanti

- E.M Professora Aurelina Dias Cavalcanti
- E. M. Visconde de Sepetipa
- E. E. M. Guaxindiba
- E. M. Anísio Spindola Texeira
- E. M. João Cabral de Mello Neto
- E.M Pastor Haroldo Gomes
- E. M. Mario Quintana
- E.M. Pres. João Belchior Marques Goular

4.2.2 Componentes curriculares da disciplina Ciências

A matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos, contida no Programa Único de Funcionamento para a Educação de Jovens e Adultos do segundo segmento, estabelece que os conteúdos prescritos sejam distribuídos da seguinte forma:

Grupo IV – 1ª Fase

Ecologia: Ecossistema – cadeia alimentar – relação entre os seres vivos, solo: tipos de solo, importância do solo, solo e saúde, água: estados físicos da água, ciclo da água, água e saúde, ar: propriedades do ar, camadas da atmosfera, composição do ar, ar e combustão.

Grupo IV – 2ª Fase

Seres Vivos: características, organização celular, classificação. Os reinos: suas classes e ordens mais importantes e os vírus.

Grupo V – 1ª Fase

Corpo humano: células, sistemas: digestório, respiratório, circulatório, nervoso e reprodutor, suas funções e doenças.

Grupo V – 2ª Fase

Ciências e tecnologia: compreensão dos fenômenos naturais e sua utilização pelo homem. Química e o meio ambiente, elementos químicos, tabela periódica e ligações químicas.

4.2.3 Carga horária

O PUF-EJA sofreu sua primeira reforma de carga horária, aprovada em primeiro de junho de 2011 e publicada em quatorze de junho de 2011, aumentando a carga horária para todos os grupos, entendendo que a Educação de Jovens e Adultos necessitava de um tempo maior em sala de aula como mostra Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Carga horária dos grupos e fases da EJA-SG

Disciplina	Inicial (2005)	Reforma (2011)
Língua Portuguesa	4	5
Redação	1	0
Geografia/ História	3	0
Geografia	0	3
História	0	3
Língua Estrangeira	0	2
Matemática	4	5
Ciências	2	3
Artes	1	2
Educação Física	1	2
Orientação para o Trabalho	2	2
Total	15	27

Fonte: PUF-EJA do segundo segmento 2005/ 2011.

Com a reforma de 2011, as disciplinas História e Geografia passaram a ser ministradas separadamente e entraram na grade curricular Língua Estrangeira e Orientação para o Trabalho. Além disso, Redação passa a fazer parte das aulas de Língua Portuguesa. É importante ressaltar que a disciplina Ciências, que é o nosso objeto de pesquisa, ganha mais um tempo, mostrando sua importância na formação dos educandos desta modalidade.

4.3 Análise das entrevistas

As entrevistas que fazem parte do escopo desta pesquisa foram realizadas nos dias 24 de outubro e 3 de novembro de 2016 e, no período compreendido entre agosto e novembro de 2017, com professores que trabalham com a disciplina Ciências na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de São Gonçalo. Para manter o anonimato dos professores, os participantes da pesquisa foram identificados por números. Esses professores foram selecionados através das sugestões de docentes da coordenação pedagógica de minha escola e por visitas às escolas da rede municipal de São Gonçalo, que oferecem a modalidade da Educação de Jovens e adultos, onde foi feito o convite aos professores das unidades escolares.

No primeiro momento, em todas essas visitas a coordenação pedagógica da unidade escolar foi procurada, com devida identificação da pesquisadora e a apresentação da proposta de pesquisa, com a solicitação para que fizessem a apresentação da proposta de trabalho aos professores. Um dado observado nas escolas visitadas foi que em todas as unidades só existe um professor de Ciências lecionando, devido ao número reduzido de turmas que cada escola apresenta.

Participaram desta fase da pesquisa cinco professores, que no primeiro momento, foram apresentados aos objetivos do trabalho, para que conhecessem e para que avaliassem se havia interesse em participar da pesquisa. Todos os professores das escolas visitadas aceitaram participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como o Termo de Concordância da unidade escolar, que foi assinado por sua responsável legal.

Os professores participantes, também concordaram que as entrevistas fossem gravadas em áudios, que mais tarde seriam transcritas na íntegra, com exceção do professor três que não concordou com a técnica empregada na coleta de dados, pedindo que sua entrevista fosse apenas transcrita pela pesquisadora, durante a entrevista, o que dificultou a coleta de dados.

4.3.1 Perfil dos professores entrevistados e motivações para ingresso e permanência em turmas de EJA

Com as primeiras informações coletadas, sobre a formação e tempo de magistério foi possível traçar um perfil dos professores participantes da pesquisa, que pode ser visto e analisado no quadro abaixo (Quadro 5):

Quadro 5 - Perfil dos professores entrevistados

Professor 1	Trabalha na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de São Gonçalo e com o curso normal na Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). Está no magistério há trinta anos e na Educação de Jovens e Adultos há 10 anos, sempre na mesma escola. É licenciado em Ciências, com habilitação em Biologia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP), concluído no ano de 1986.
Professor 2	Trabalha na rede municipal de São Gonçalo e Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), ambas na Educação de Jovens e Adultos. Está no magistério há vinte e três anos, é bacharelado e licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), concluído no ano de 1993. Trabalha na Educação de Jovens e Adultos há dezessete anos na rede estadual de ensino e há dois anos na rede municipal.
Professor 3	Trabalha na rede municipal de São Gonçalo há dez anos na Educação de Jovens e Adultos e na Secretaria Municipal do Rio de Janeiro há sete anos atuando no segundo segmento do Ensino Fundamental. Está no magistério há dez anos e há dez anos também trabalha com a Educação de Jovens e Adultos. É licenciado e bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), concluído no ano de 2006.
Professor 4	Trabalha na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de São Gonçalo. É licenciado em Ciências Biológicas na Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP), concluído em 1991. Tem especialização em Ensino de Ciências na Universidade Federal Fluminense (UFF) concluído em 2006. Está na rede municipal de São Gonçalo há 23

	anos e na Educação de Jovens e Adultos trabalhou no início da EJA do ano de 2002 a 2005 retornando no ano de 2011, para cobrir uma licença prêmio e permanece até hoje. Leciona também na Secretaria Municipal de Itaboraí com o Ensino fundamental e na rede particular de São Gonçalo, no Ensino Médio.
Professor 5	Trabalha na rede municipal de São Gonçalo e Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), ambas na Educação de Jovens e Adultos. É licenciado e bacharel em Ciências Biológicas pela extinta Faculdade de Humanidades Pedro II (FAHUPE) no ano de 1989, especialista em Microbiologia pela Escola Nacional de Saúde conveniada com a Faculdade Souza Marques e cursa Enfermagem na Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem 29 anos de Magistério e 12 na EJA, sendo dois anos na rede particular e 10 anos na rede pública.

Fonte: CARVALHO, 2018.

Para iniciar a entrevista, foi perguntado aos professores qual o motivo que os levaram para a Educação de Jovens e Adultos e o que os fizeram permanecer nesta modalidade. O motivo que levou os professores para esta modalidade foi semelhante: a oportunidade de trabalhar em um turno, no qual coubesse mais uma forma de rendimento no orçamento. O que parece diferir é o ensino de permanecer nesta modalidade. O professor 2, ainda relatou que a EJA seria a oportunidade de aprender a lecionar no Ensino médio, com um público que requeria menos aprofundamento nos conteúdos, e permanece até hoje, porque está mais adaptada a dinâmica mais calma das turmas noturnas. Este professor assim se expressa:

[...] foi uma questão financeira mesmo, me ofereceram uma dobra [“dupla regência” - regime de trabalho, onde o professor dobra sua jornada de trabalho recebendo proventos igual ao piso inicial como remuneração] e eu estava precisando de dinheiro, então aceitei o desafio também, nunca tinha trabalhado com Biologia, o público também era diferente. Como as coisas na EJA acontecem mais devagar eu iria me adaptando devagar. *(Fala do prof. 2)*

E continua:

[...] eu ainda não havia trabalhado com Ensino médio, mas aí resolvi aceitar por uma questão de aprendizagem mesmo, né. Como era a EJA eu pensei que seria mais fácil a questão de transição, até mesmo pelo conteúdo. *(Fala do prof. 2)*

Outros professores indicaram que precisavam trabalhar à noite ou que esta era a única vaga disponível, como os professores 1 e 3:

[...] eu fui trabalhar na EJA, porque eu precisava trabalhar à noite. E à noite só tinha turma da EJA. (*Fala do prof. 1*)
 Passei no concurso para o município de São Gonçalo e só tinha horário disponível na EJA. Então cai na EJA. Não vou menti. Foi o que tinha para trabalhar (*fala do prof. 3*)

Autoras como Vargas e Farinhato (2011), buscam através de suas pesquisas analisar a entrada e a permanência dos professores na Educação de Jovens e Adultos, mesmo com a carência de formação inicial e continuada oferecida para os professores desta modalidade. Em suas pesquisas foi possível encontrar a mesma justificativa que os professores da presente pesquisa relataram: a busca de um horário alternativo para complementação de renda. Porém, a justificativa da sua permanência encontra no trabalho de Vargas e Fantinato (2011, p.918) outras possibilidades de entender a permanência: “a opção por permanecer, em grande parte, deve-se à percepção da importância da escolarização para os alunos e à sensibilização que suscitam as histórias de vida, tecidas na exclusão”. Segundo as autoras, a vontade em permanecer nas classes da EJA se dá pela relação pessoal e salvadora que se constrói nas mentalidades dos professores desta modalidade, o que permite supor que embora os professores tenham dito que iniciaram por razões salariais, sua permanência nessas classes pode se dever a outras razões.

Na fala do professor 4, podemos evidenciar melhor esse fato, pois durante a entrevista ele não dá ênfase somente à questão do benefício de trabalhar à noite, por questões pessoais, pois sua fala indica outras razões, como promover o direito à educação para esses sujeitos, como forma de transformação. Nos trechos citados abaixo é possível perceber a sua relação pessoal e ideológica na formação pedagógica dos alunos e como o docente se vê no papel de motivar seus alunos à aprendizagem e à permanência no contexto escolar.

Dois motivos me levaram a trabalhar na EJA: o primeiro a minha disponibilidade e o segundo motivo, a oportunidade, não para mim, mas a oportunidade para o aluno. [...]. Então trabalhar na EJA para mim seria a oportunidade de permitir a essas pessoas que estão afastadas da sala de aula há décadas, em muitos casos, de retornar aos estudos, mesmo que elas não construam uma carreira a partir daí, que isso não cabe muito a mim, mas o prazer da informação e do aprendizado dá um outro sentido na vida da pessoa. E como a educação é um instrumento transformador, a vida dela nunca mais será a mesma coisa depois que ela teve acesso a essas informações. (*Fala do prof 4*)

O problema da indisciplina escolar está ligado a vários fatores, um deles relacionado a mudanças na sociedade, em que os atrativos para o estudo e os valores mudaram, sugerindo que a escola deve ser atraente para que os alunos possam saciar seus anseios. Segundo Arroyo (2006), nossos jovens não são bons ou maus, são diferentes. “Se eles e elas são outros, nós teremos que ser outros” (2006, p. 2), ou seja, para poder alcançar esses jovens, são necessárias revisões sobre as práticas docentes. Carrano (2011, p. 54) parece reforçar a necessidade dessas reflexões ao sinalizar que “a juventude deve ser encarada como um período de construção e experimentação de possibilidades identitárias”.

O professor 2 fala que permanece na EJA, pela dificuldade de trabalhar no turno diurno, por conta da indisciplina dos alunos das outras classes. “As turmas do regular a cada dia que passa estão mais indisciplinadas, não há mais respeito, não tenho mais pique para trabalhar com eles”. Estudos registrados na literatura enfatizam que o problema da indisciplina escolar está ligado a vários fatores, um deles relacionado a mudanças na sociedade, em que os atrativos para o estudo e os valores mudaram, sugerindo que a escola deve ser atraente para que faça sentido para os alunos.

Ainda como afirma Arroyo (2006), “Não é um consolo constatar que esses adolescentes e jovens não são apenas alunos indisciplinados”, mas entender que eles não estão lutando contra nós, professores, e sim contra toda estrutura que os massificam. Isto ajuda a estimular e superar os olhares de professores desanimados, ao novo ordenamento escolar, como o que demonstra o prof. 2 no trecho abaixo sobre o que ele chama de “luta”, se referindo à indisciplina dos alunos do diurno:

Hoje em dia eu me identifico muito mais com as turmas da EJA, ao ponto de não conseguir mais trabalhar fora da EJA, porque você sabe que está muito complicado, porque as turmas do Ensino Regular, de manhã e tarde... está uma luta. (*Fala do prof. 2*)

É pelo perfil dos alunos, eu acho isso interessante, o perfil desses alunos, no que diz a respeito à necessidade que eles têm de estudar, porque ali.... É engraçado né! São turmas muito mistas, aí você tem, por exemplo, alunos mais idosos, que não tem uma perspectiva de formação, de educação, nada, mas eles querem estudar, querem ganhar conhecimentos, se sentem felizes com aquilo, trocam experiências com você, porque tem a idade próxima. Eu acho isso legal! ” (*Fala do prof. 1*)

A fala do professor 1 vai ao encontro do que Vargas e Fatinato (2011) afirmam ao indicarem outro fator de permanência dos professores nas classes da Educação de Jovens e Adultos: a relação pessoal que se constrói entre professor e aluno, por estarem em faixas etárias mais próximas, compartilharem experiências, tornando-se íntimos, quando “professores sentem-se próximos o suficiente dos educandos jovens e adultos para poder,

além de ouvi-los, também transformá-los em ouvintes de seus próprios desabafos” (VARGAS e FATINATO, 2011, p. 921). Esta proximidade pode gerar nas turmas da EJA o conforto de estar em um lugar prazeroso, onde alunos e professores se sentem bem.

4.3.2. Como os professores veem seus alunos?

Quando perguntados sobre o perfil dos alunos que compõem a Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo, os professores apresentaram algumas divergências. O professor 1 caracteriza o corpo discente como heterogêneo, composto por alunos de diferentes faixas etárias e com objetivos diferentes. Já o professor 5, também relata essas características e enfatiza a dificuldade que enfrenta no trabalho com Ciências em função do baixo nível de conhecimento dos alunos, inclusive referente à língua materna. Isto pode ser identificado em diferentes trechos de sua fala:

É muito difícil trabalhar com eles, os alunos têm dificuldades básica como escrever palavras simples, como vão compreender conteúdos mais complexos da Ciência.

[...]

Teve um dia que fui ditar o conteúdo, porque não tinha tinta para o piloto, eles [alunos] não conseguiam nem escrever. Tive que soletrar palavras básicas, é impressionante.... Então, a qualidade de conteúdos desses alunos...

[...]

Eu dou aula de Ciências, que se divide em Química e Física, então a você já viu, a dificuldade ainda é maior, por mais que eu resuma conteúdo, por mais que eu dê menos conteúdo que eu deveria... eles não conseguem” (fala do prof. 5)

O Professor 5 traz para a reflexão, a constituição mais jovem da EJA como motivo de desinteresse do público desta modalidade. Ele ressalta que os alunos que hoje formam as classes da Educação de Jovens e Adultos são menos interessados do que os alunos que formavam as turmas que ela lecionava há dez anos atrás. Para ele esse fato se dá pela entrada de alunos, que mesmo estando com a idade um pouco avançada, ainda poderiam estar nas classes regulares. Ele atribui essa juvenilização da Educação de Jovens e Adultos ao fato dos alunos acharem que a EJA é um caminho mais fácil e rápido de concluir os estudos.

Eu vejo que essa entrada de jovens expressiva na EJA se dá pelo fato de ser mais fácil de passar, isso eu percebo no particular e no público, porque a EJA, por ter menos tempo, o nível de exigência é menor. A gente acaba exigido menos dos alunos; é menor do que o ensino regular. (Fala do prof. 5)

Além desta fala do Professor 5, outra permite refletir que a juvenilização da Educação de Jovens e Adultos também está associada aos alunos que vêm repetindo anos e anos no ensino regular e vão para esta modalidade, porque acham mais fácil sua mobilidade nas fases ou ano escolar. Esse fator, e não necessariamente porque os estudantes precisam frequentar a escola no período noturno por questões sociais, como por exemplo, para realizar alguma atividade remunerada, ou porque estavam muito tempo sem estudar e querem retomar sua trajetória escolar. O Professor 5 relata assim:

Então esses alunos poderiam estar nas turmas diurnas regulares, mas preferem a facilidade das turmas da EJA, porque realmente sabem que é mais fácil de passar e aí trazem com eles toda a indisciplina e a falta de interesse a que já estão acostumados. (Fala do prof. 5)

A entrada expressiva de alunos jovens na EJA, não é sempre buscada pelos próprios discentes, mas muitas das vezes, esses, são conduzidos por medidas de programas de evasão escolar, mandado judicial, entre outros fatores, revelando o insucesso das práticas do Ensino Regular que não consegue abarcar um número grande de alunos com dificuldades educacionais e sociais e acabam encharcando os seus bancos escolares com alunos com grande índice de repetência, sendo vista como uma maneira de transferir esses “problemas” para uma modalidade, onde os sujeitos parecem ter os mesmos interesses.

Segundo Dolla e Cossentin (2013, p.6) “Quando ingressam nas salas de aula da EJA, geralmente estes adolescentes não raramente estão desmotivados, desencantados com a escola regular apresentando com frequência comportamentos indisciplinados” trazendo para essa modalidade, uma nova dinâmica que os docentes não mais estão acostumados a ver. Tornando as salas da EJA um lugar muito diferente da realidade do passado, que apesar das suas dificuldades educacionais os sujeitos se mostravam motivados a aprender. De acordo com Carrano (2007) os professores deveriam buscar maneiras para adequar esses sujeitos a essa modalidade. Segundo o autor (CARRANO, 2007, p. 1):

[...] deveríamos buscar alternativas para a produção de espaços culturalmente significativos para atendimento dessa diversidade de sujeitos jovens – não apenas alunos. O que propicia a reflexão sobre quem é esse sujeito, porque ingressou numa sala de EJA e como desenvolver um trabalho que atenda de forma mais adequada suas especificidades.

Refletindo sobre as falas dos professores sobre os alunos dessa modalidade, podemos compreender que os olhares que os professores têm em relação a esses coletivos podem dificultar o processo de aprendizagem, pois, muitas vezes, não conseguem inseri-los na

dinâmica do universo da escola, não compreendem o contexto social em que estão inseridos e não acreditam em suas potencialidades, vendo-os como aqueles que necessitam de um subterfúgio para concluir uma escolaridade falida que não garantirá nada além de uma certificação. Segundo Carrano (2007, p. 3),

[...] muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos.

Ainda sobre os alunos, o professor 5 relata sua constatação sobre a mudança do perfil que ocorreu com o tempo. Disse ele:

Antigamente tínhamos aqueles alunos mais velhos, que realmente iam para EJA, porque estavam afastados muito tempo da escola e aqueles que tinham que estudar a noite, porque tinha que trabalhar. Hoje não... temos muitos alunos que vão para noite, só porque querem facilidade, querem uma forma mais fácil de completar os estudos (fala do prof. 5)

Um dois fatores relevantes para a as turmas se tornassem mais jovens, foi a diminuição da idade mínima para a matrícula nesta modalidade, de 18 para 15 no Ensino fundamental e de 21 para 18 Ensino médio (LDBEN nº 9394/96) ao reduzir a idade mínima, as entidades educacionais tiveram a chance de mobilizar os alunos que não mais satisfaziam a idade para cursarem o Ensino Regular, podendo agora de forma legítima convidarem a esses discente a participarem de uma modalidade, entendida por elas, que estava mais adequada ao perfil desses alunos e assim contornar a grande defasagem de série e idade. Existe também na rede municipal de São Gonçalo, um projeto de correção de fluxo chamado de “A Hora da Virada”, onde acolhe com atividades diferenciadas, em um tempo parecido com a EJA, onde o aluno realiza dois anos de escolaridade em um ano civil, os alunos que apresentam distorção série/idade.

Outra característica levantada pelos professores foi a diferença de idade dos alunos, comum nas classes de Educação de Jovens e Adultos. Para os professores 1 e 2, a heterogeneidade favorece a dinâmica agradável desta modalidade. A diferença de idade e de interesses equilibra e ajuda no ordenamento das turmas. As classes da EJA geralmente são mais “comportadas”, pois a tranquilidade dos adultos, que estão em um momento diferente da vida dos jovens, ajuda a amenizar a euforia da juventude. Já para o professor 5 a presença de alunos mais jovens interfere muito na tranquilidade que existiria nas turmas antigas da EJA. Para alguns professores a migração desses alunos muito jovens do ensino regular para EJA,

parece ser um motivo de perturbar e desestabilizar a ordem desta modalidade, como relatam os professores 1 e 2.

Esses têm já um pouco mais de dificuldade de trabalhar, mas eu acredito assim... eu vejo muito isso, com o convívio com esses alunos mais velhos eles acabam tendo assim um perfil diferente... parece que eles mudam... eles melhoram assim a conduta com a escola e até procuram estudar mais". (Fala do prof. 1)

[...] porque você tem aquele grupinho que ainda está com uma visão lá da brincadeira e tem aquele grupo que está correndo atrás, que mesmo tendo mais dificuldades o empenho deles compensa, recompensa a dificuldade que eles têm de estudar. Porque eles têm maturidade maior, então fica mais fácil. (Fala do prof. 2)

O professor 4 vê a heterogeneidade como um fator limitante para o desenvolvimento do docente nas classes da EJA. Para ele a diversidade dificulta as práticas pedagógicas, que devem ser diferenciadas para abarcar todos, nestas classes mistas. Um dos primeiros pontos levantado pelo professor é o discurso. Segundo ele, por existirem diversas faixas etárias na sala de aula, o professor precisa ter uma retórica bem flexível e ao mesmo tempo envolvente para que possa atrair os diferentes públicos.

E você tem aquelas pessoas que trabalham o dia inteiro, dentro de casa ou não, e vem para o turno da noite para estudar, então é [a classe] bastante heterogêneo. O que faz com que o meu discurso precise ser bastante plástico, porque senão eu interessar um grupo e desinteressar o outro e vice-versa. E eu tenho que ter um discurso universal, porque aluno acaba sendo a mesma coisa quando você trabalha com ele. (Fala do prof.4)

O professor 3 também vê a diferença de idade como uma dificuldade para ministrar os conteúdos nesta modalidade: "É muito difícil trabalhar com esse público; transmitir os conteúdos para alunos de diferentes idades e necessidades é muito complicado". Ele ressalta que nem sempre consegue alcançar as dificuldades de todos os alunos, porque recebe alunos com muita dificuldade de assimilar os conteúdos apresentados.

De acordo com o professor 4, essas turmas heterogêneas, são formadas por alunos que procuram a EJA com diversos anseios, entre eles os dos alunos que não mais se enquadram nas classes regulares, sendo assim, esses não estão dispostos a reviver práticas comuns que já estão exaustos de vivenciar nas turmas regulares. É um desafio para os professores, desta modalidade, buscarem práticas pedagógicas que envolvam esses alunos.

[...] a EJA que temos hoje, onde você tem aluno que tem quinze anos ou mais e que são enviados para o turno da noite, porque eles não cabem no turno da tarde ou que estão esgotados, estressados de estratégias pedagógicas repetidas e que a pessoa não

encontra mais naquele ambiente seu espaço, o ambiente para o seu crescimento, então ele é colocado a noite para que ele cresça. (Fala do prof. 4).

O professor 3 trouxe para a análise outro tema, além da diferença etária comum encontrada nas classes da Educação de Jovens e Adultos. Esta modalidade, assim como as classes regulares, está absorvendo os alunos com necessidades especiais, que carecem ainda mais da desenvoltura e da formação de profissionais para atender a esses desafios. Assim como foi dito anteriormente, a falta de formação inicial dos docentes para atuarem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é ainda maior na formação dos professores para lidar com alunos desta modalidade com necessidades especiais, ocasionando o aumento da dificuldade, que já é grande nesta modalidade que abarca todas as diversidades.

Particularmente acho muito difícil trabalhar com a EJA, pela diversidade que temos. A gente tem alunos desde quinze anos até setenta. Tem muitos alunos que não sabem ler e escrever direito e agora estamos recebendo muitos alunos com necessidades especiais. A diversidade é muito grande, [pois] além da diferença de idade, a diferença na condição de aprendizagem, temos alunos com muita deficiência intelectual. (Fala do prof. 3)

A entrada desses sujeitos com necessidades especiais nesta modalidade, segundo assegura Siems (2012), deve-se ao fato da ampliação registrada no número de matrículas desses alunos na Educação Básica em geral e pode estar atrelada tanto à transferência de alunos já matriculados em serviços especializados, como classes especiais, como no caso de São Gonçalo, onde a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) deixou de ofertar o atendimento pedagógico. Mas o principal motivo foi a conscientização deste coletivo de terem o direito à educação, através da militância de movimentos sociais que apoiam as pessoas com deficiência, já que as conquistas dos grupos socialmente excluídos se dão quase sempre pelas lutas dos seus membros e simpatizantes. Como nos diz Bobbio (1992, p. 5),

[...] que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes [...]

A Lei nº 13.146, de julho de 2015 (BRASIL, 2015), trouxe a legalidade desse direito. Em seu Art. 8º afirma que “É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação” (BRASIL, 2015, p.3). Sendo assim, as escolas devem garantir a todas as pessoas com deficiência sua entrada e permanência na escola em qualquer modalidade.

Sendo qual for o motivo, o fato é que a educação é um direito de todos, como afirma a Constituição de 1988, é dever do Estado e da família, a ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade. É preciso cultivar a ideia, de acordo com Siems (2012, p. 69) “da necessidade de reconhecimento da educação como direito social de todos os seres humanos, independente de sua condição biológica ou faixa etária”. Portanto, deve haver políticas públicas que garantam esse direito através de práticas que realmente agreguem e promovam a permanência desses jovens e adultos com necessidades especiais na escola, como capacitação de professores, aquisição de materiais e existência de professor de apoio especializado, o que pelo fato de não ter sido mencionado pelos professores entrevistados, pode indicar a insuficiência dessas medidas em suas escolas. Segundo Villa (2011, p. 3659):

O ritmo mais lento de desenvolvimento de alunos da EJA, com deficiência mental ou não, implica a necessidade de atenção e planejamento da ação didático-pedagógica e deve ser altamente organizada e contínua, sem lacunas, de ritmo mais vagaroso; apresentada em uma variedade maior de maneiras e situações; e proporcione maior aplicação das habilidades aprendidas.

A existência de algum tipo de suporte para o trabalho com alunos portadores de necessidades especiais foi relatada por dois professores. O Professor 3 relatou que na rede municipal de São Gonçalo, grande parte dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, assim como das classes regulares, com necessidades especiais, recebe o auxílio de professores de apoio especializado: “para ajudar os alunos com necessidades especiais peço ajuda às professoras de apoio especializado”. O Professor 5 relatou também que havia em uma das suas turmas alunos com necessidades especiais e que ele recebia o suporte de um professor de apoio especializado, mas que a presença deste profissional não garantia o sucesso no aprendizado dos alunos, visto que muitas vezes era o próprio professor de apoio especializado quem realizava as atividades propostas para o aluno.

A maneira como os professores categorizam os alunos dá indícios sobre a concepção que eles têm sobre a Educação de Jovens e Adultos. Durante toda a entrevista, os professores 1 e 4 mostram-se muito preocupados em formar cidadãos, procurando diminuir as dificuldades cotidianas e desenvolver uma educação progressista, o que se aproxima das características das concepções críticas (MILETO, 2010). Em sentido contrário, as falas dos professores 2, 3 e 5 nos suscitam a inferir que apresentam práticas classificadas por alguns autores como tradicionais (FREIRE, 1974).

Em nosso universo de professores pesquisados, tivemos a impressão através de suas falas, que aqueles que têm dupla formação (licenciatura e bacharelado), apresentam um

discurso mais aproximado da visão tradicional, tendo uma perspectiva menos otimista dos alunos da EJA. Já os professores que são somente licenciados, dão pistas através da sua retórica, que suas práticas são alicerçadas na busca da autonomia e na aposta no sucesso e progressão dos estudos dos alunos, característicos das visões mais progressistas, típicas das concepções críticas. Esta visão aparece, por exemplo, na fala do professor 4 quando diz “que a EJA, não deve ser lugar apenas de fazer amigos ou terapias, mas sim de formar cidadãos para o mundo, pronto para trabalho e para lutar para conseguir sua dignidade”. Apesar de termos um universo restrito de entrevistados, essa suposição merece ser aprofundada em estudos futuros.

Através das fala do professor 2 como estas: “Eu vou falar das coisas que eu acho mais importantes, mas o tempo é um fator limitante e preciso dar o que eles [alunos] necessitam para passar de ano” e “ [...] não consigo dar todo o conteúdo, eles [profissionais que organizaram a matriz curricular] partem da ideia que os alunos já tem uma base para entender aquilo e na verdade não têm e não têm um caminhar” infere-se que este professor está vinculado a uma prática pedagógica mais compensatória muito preocupado com a certificação, como nos antigos supletivos. De acordo com Di Pierro (2000), a concepção compensatória tem um olhar preconceituoso e não acredita nas potencialidades dos alunos, minimizando os conteúdos e aligeirando o tempo de se ministrar esses conteúdos. Segundo Arroyo (2011, p. 21), este olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos deve ser modificado, pois afirma que:

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas - precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam.

4.3.3 Os professores e suas práticas nas aulas de Ciências

Quando perguntado como ministra os conteúdos, o professor 1 demonstrou uma preocupação em tornar os conteúdos mais adequados à suas turmas, procurando uma metodologia que se aproxime das carências e necessidades desses sujeitos. Pareceu buscar ouvir de forma democrática os alunos, dando-lhes voz e tornando-os participativos do

processo de ensino-aprendizagem, aproximando sua prática do que a literatura apresenta quando se refere às concepções críticas.

[...] eu gosto muito de pegar, adaptar os conteúdos ao que o aluno quer de verdade, as necessidades dele. [...] eu pego geralmente aqueles que estão bem interessados e tendo a fazer assim um diagnóstico logo no começo do ano. Qual a sua perspectiva? O que você quer? O que você quer com esse curso? Qual o seu objetivo com isso? (fala do prof. 1)

Podemos inferir com essas falas, que o professor 1 se aproxima do que a literatura chama de uma tendência mais crítica, já que esta forma de colocar o aluno nas decisões pedagógicas é comum nestas concepções, visto que os alunos não se encontram passivos, somente receptores como é observado nas práticas tradicionais.

O Professor 1 estimula os alunos a que elejam os conteúdos que devem ser estudados. Neste momento temos a impressão que esta tentativa de levar os alunos a escolherem os conteúdos, pode promover a formação de indivíduos capazes de eleger o que é importante para sua construção pessoal e coletiva. Esta postura pode contribuir para formar cidadãos mais conscientes e participativos. Pode também fazer com que as aulas se tornem mais significativas para os alunos. Ao envolvê-los no processo de seleção do que vai ser trabalhado nas aulas de Ciências, este professor pode também envolvê-los na aventura do conhecimento, pois como aponta Cassab (2014, p.15), “Ensinar e aprender ciências na EJA significa, portanto, ampliar a cultura dos educandos, com isso suas formas de se relacionarem e darem sentido ao mundo”.

Na fala do Professor 4, percebemos que além das funções social e utilitária que atravessam as disciplinas escolares (GOODSON,1997), ele está preocupado com a progressão dos estudos desses sujeitos, o que constitui a função qualificadora da EJA segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000), quando o docente fala de sua angústia em não suprimir conteúdos que serão necessários para a continuidade da vida escolar de seus alunos. Isto mostra-se compatível com o fato de que, em qualquer modalidade, é função da escola dar condições de progressão de estudo a cada indivíduo que por ela passa. Diz ele:

Então, eu acho que o currículo deve ser repensado especificamente para EJA, mas eu confesso que eu tenho uma dificuldade na questão de corte de conteúdo, pois ao mesmo tempo que eu acho que eu tenho que adaptar para o tempo que eu tenho eu acho cruel tirar dele o acesso a algumas informações que eu acho fundamentais. [...]. Eu sinto como uma dificuldade, porque eu não quero ser omissivo; por outro lado eu não tenho espaço de ser completo como gostaria e tenho que fazer sentido e nesse caso, no sétimo ano, especificamente o grande volume de informação acaba sufocando o aluno. (Fala do profº4)

No trecho destacado acima, percebemos o dilema no qual vivem boa parte dos professores da EJA: “cortar o conteúdo” para caber no tempo do calendário letivo e, com isso, privar os alunos do acesso a determinados conteúdos que são trabalhados no ensino regular. Isto significa que, mesmo quando o professor reconhece as especificidades do público da EJA, ainda se sente um tanto quanto decepcionado em não poder ministrar tudo aquilo que considera fundamental. Se por um lado este dilema tem relação com o desejo que seus alunos avancem nos estudos, podemos considerar que há também um certo apego a todo conhecimento que aprendeu na formação e que se tornou responsável por disseminar através de suas aulas. Como há pouca reflexão sobre esta modalidade nos cursos de licenciatura e, em geral, pouco espaço para discussão nas redes de ensino, este é um dilema que o professor acaba tendo que enfrentar isoladamente.

Este dilema, embora presente, não parece tão expressivo nas falas dos professores 2, 3 e 5, que parecem menos compelido com a necessidade de “cortar conteúdos”, considerando como uma ação quase que “natural” para a modalidade. Isto sugere um olhar sobre a EJA apenas como um lugar de minimizar os conteúdos para caber no tempo específico dessa modalidade, provavelmente ideia herdada das concepções sobre os antigos supletivos e que se assemelha às visões de uma “educação bancária” referida por Paulo Freire (1974). Segundo Mileto (2010, p. 3) “a lógica de pouco para quem é pouco” é característica de concepções que não valorizam o potencial dos alunos da EJA, não reconhecem os seus conhecimentos prévios e têm a preocupação somente com a certificação. O professor 2, assim se expressa sobre o conteúdo:

[...] pertinente o conteúdo, o problema que você não tem tempo hábil para apresentar todos eles. Porque eu fico muito relutante com uma coisa em dar conteúdo só porque tem que dar e o aluno fica lá com aquela cara de paisagem, porque não está entendendo nada, mas você fez a sua parte, dá o que der do conteúdo. (Fala do prof. 2)

Quando perguntado como realiza a seleção dos conteúdos, o professor priorizou estritamente o tempo e mostrou-se muito responsável por selecionar os conteúdos individualmente, baseando-se no que acha que conseguirá trabalhar. O tempo, como caracteriza Forquin (1992), é um imperativo escolar que determina o controle das atividades que acontecem no ambiente escolar. Na Educação de Jovens e Adultos este imperativo “tempo” é ainda mais limitante. De acordo com Freire (1974), as práticas pedagógicas que impõem os conteúdos de forma hierarquizada, sem a participação dos alunos e acreditando

que o professor é o detentor dos conhecimentos, são características da concepção tradicional bancária.

Então dentro do tempo que eu tenho eu seleciono o que eu acho que vou conseguir trabalhar do jeito que eu gostaria... eu vou pinçando o que eu acho mais interessante.
(Fala do prof. 2)

A fala do professor 2, sobre a produção e a seleção dos conteúdos curriculares, mostra que esta está referenciada no que considera importante (o que pode ser um indício de que usa sua experiência docente como um critério de escolha) e não mostra necessariamente uma preocupação na participação dos alunos na eleição dos conteúdos para organização curricular. Esta visão, de que o professor é o único responsável deste processo, é manifestada em falas como: “Eu vou pinçando o que eu acho mais importante”, pois não relata a participação dos alunos nesta seleção. Não fica muito claro o que significa “mais importante” em termos de conteúdos para este professor, mas o silenciamento dos alunos parece se aproximar de uma fala de Freire (1974, p. 57) quando diz: “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada”.

O Professor 5 relata práticas semelhantes às do Professor 2 quando enfatiza a deficiência de aprendizado dos alunos do EJA: “A qualidade desses alunos é desanimadora; eles têm dificuldades básicas, até mesmo em escrever palavras simples [...]” (fala do prof. 5)

O professor 5 também relatou que uma das dificuldades em trabalhar os conteúdos propostos pela Secretaria de Educação para esta modalidade, a qual em nosso município só é oferecida à noite, está associada à violência, que tem aumentado muito nos últimos anos. Muitas vezes as aulas são interrompidas por ocorrência de fatos de violência no entorno da unidade escolar, diminuindo ainda mais o tempo disponível e provocando o aligeramento no ensino desses conteúdos.

O professor 1 afirma procurar selecionar os conteúdos a serem estudados com a participação dos alunos, buscando seus interesses e seus conhecimentos prévios. Entretanto, relata não deixar que esse momento seja um momento solitário e imperioso, típico das concepções tradicionais. Os trechos abaixo demonstram esta ideia:

E a partir dali eu trabalho os conteúdos em cima dessas necessidades, claro que não atinjo a todos, mas pelo menos eu estou tentando dar um enfoque, criar uma referência de trabalho para poder melhorar a forma que a gente apresenta esse conteúdo para eles, porque muitos [alunos] ali pararam de estudar há muito tempo e estão retornando agora. Outros [alunos] não se adaptaram bem. Como eu falei, da tarde e da manhã, não se adaptaram bem à questão da escola e tal, eu estou tentando mudar a forma deles verem a escola”. [...]. Eu tento fazer isso com os conteúdos,

então eu não crio uma sistematização rígida [usa outros métodos que não seja só o quadro e a exposição oral, como vídeos, experimentos...], não é? Eu sistematizo o conteúdo, mas de uma forma assim que seja agradável... e que seja do interesse deles. (Fala do prof. 1)

Diante deste cenário de seleções curriculares exposto pelos professores entrevistados, podemos refletir sobre quais os motivos e valores interferem neste momento da aprendizagem, pois os professores julgam o que é necessário ou não para a construção intelectual dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Essas reflexões se inspiram em Cassab (2016), quando pergunta: “Quais forças seletivas estão em disputa nesses processos de seleção cultural dos conhecimentos e práticas que dão existência ao ensino de ciências e biologia na EJA? (p.3973)”. Como já foi citado anteriormente, para Arroyo (2011), o currículo é um território de disputas, o resultado das seleções curriculares é uma teia de conhecimentos, valores e crenças, portanto responde aos interesses dos que a organiza.

Entendemos que práticas mais democráticas, quando permitem que os alunos também sejam protagonistas dos momentos de seleção curricular, contribuem para que os sujeitos participem da construção do que eles julgam necessário para sua vida escolar, como acontece com os professores 1 e 4. Práticas que investem na participação dos alunos inspiram-se em concepções críticas, em percursos formativos dos docentes orientados por ideias de autonomia.

Para dar continuidade ao nosso trabalho entendendo como a disciplina escolar Ciência é compreendida e executada no contexto do município de São Gonçalo, foi perguntado aos professores sobre a importância da disciplina escolar Ciências para a Educação de Jovens e Adultos. Sobre esses temas os professores assim se manifestaram:

Então, eu vejo o ensino de ciências como instrumento muito importante para o entendimento dos fenômenos do mundo. De certa forma isso vai ajudá-los, pelo menos no meu ponto de vista, a entender os relacionamentos que eles têm entre eles, com o meio ambiente, as necessidades que eles têm. (Fala do prof. 1)

Eu acho que esta disciplina tem um papel importantíssimo para esses alunos que moram em lugares onde o poder público nem sempre chega, e por isso têm muitos problemas de lixo, enchente e zoonoses causadas por roedores e mosquitos. (Fala do prof. 5)

A Ciência na EJA também é importante, porque temos muitas mães e pais de família que necessitam de cuidados básicos de saúde e muitos nem conhecem o próprio corpo (fala do prof. 3)

Analisando as falas dos professores, percebemos que eles reconhecem o papel social que o ensino de Ciências deve exercer, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, público socialmente imerso em problemas de saúde e ambientais, relatados pelos docentes, já

que grande parte dos sujeitos desta modalidade advém de comunidades onde essas mazelas são agudas. Também segundo Arroyo (2006), este público é composto por pessoas com trajetórias mais longas de vida, algumas donas de casa, cujo aprendizado desses conhecimentos pode contribuir para melhoria em suas vidas. Neste sentido, a disciplina escolar Ciências cumpre assim uma função utilitária como caracteriza Goodson (1997). O professor 5 também corrobora com essa ideia quando diz que na disciplina Ciências trabalha “o que eles vivem em seu cotidiano”. Em suas palavras:

Eu procuro sempre levar a matéria para o que eles vivem no dia a dia, por exemplo, se eu vou trabalhar ácido e bases na segunda fase do grupo 5, eu procuro o que eles usam em casa como vinagre, limão, água sanitária ... [...]. Quando trabalho os invertebrados, gosto muito de falar sobre as zoonoses, quais as profilaxias e seus tratamentos. Isso ajuda muito as mães que estão nesta modalidade. (Fala do prof. 5)

Na visão do professor 2, o ensino de Ciências só acontece de fato se houver materiais didáticos específicos. Não encontramos na sua fala a busca de outros recursos que possam substituir a carência existente, o que pode significar que a responsabilidade do insucesso das aulas de Ciências é da falta de recursos:

O quê que acontece... Ciências de um modo geral... a gente precisava de um aparato tipo assim um vídeo, um laboratório... de um simples material de revista para você mostrar alguma coisa. (Fala do prof. 2)

Os professores também criticam os materiais didáticos disponibilizados pela rede para o Ensino de Ciência para esta modalidade. Os professores 2, 3 e 5 julgam não serem adequados, porque a linguagem está aquém dos sujeitos da EJA e que eles não têm proficiência para entendê-los.

O material da EJA, os livros didáticos são muito confusos. Eles partem da ideia [de] que os alunos já têm uma base para entender aquilo e na verdade não têm, e não têm um caminhar. As coisas vão aparecendo todas ao mesmo tempo para eles [alunos] fazerem pontes, relacionar, e como você não tem um conhecimento básico não tem como raciocinar sobre aquilo, relacionar [ideias]. Eu, particularmente, não uso”. (Fala do prof. 2)

O professor 3 relata que não usa o material disponibilizado pela rede municipal, justificando que a dinâmica acelerada (tempo mais curto de conclusão dos anos escolares do que o Ensino Regular) da Educação de Jovens e Adultos não comporta um material de conteúdos densos, preferindo um material mais antigo, mas que na sua avaliação, atende aos objetivos que pretende alcançar nesta modalidade, como podemos concluir na sua fala abaixo:

Eu trabalho com um livro que traz os conteúdos bem compacto, bem resumidinho especialmente feito para a Educação de Jovens e Adultos que comprei logo que entrei na rede, acho que é da FTD, está tão velhinho que já caiu a capa, mas é muito bom. Traz o conteúdo bem resumido. (Fala do prof. 3)

As relações dos professores entrevistados têm ao ensinar a disciplina Ciências na Educação de Jovens e Adultos tem seu embasamento nas suas concepções. É bastante sugestivo que os professores 1 e 4 selecionam e produzem seu currículo próximos de concepções críticas, pois têm a preocupação do ensino de Ciências voltado para a formação cidadã.

Já os professores 2, 3 e 5, nas suas falas, parecem demonstrar um apreço maior em priorizar os conteúdos, mesmo reconhecendo que alguns conteúdos exigidos em concursos são difíceis de serem ensinados, pelas dificuldades anteriores de seus alunos. Não nos pareceu, através de suas falas, que estes busquem modos mais apropriados para a que o Ensino de Ciências aconteça nesta modalidade. Ao contrário, suas falas indicam que insistem em processos que já sabem que estão fadados ao fracasso. Isto fica claro, por exemplo, no seguinte trecho da fala do professor 2: “A gente quer passar um conteúdo para que eles possam prestar um concurso, mas eles não entendem, não têm base para isso... (Fala do prof. 2).

Para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2000), a Educação de Jovens e Adultos não pode satisfazer-se em compensar o conhecimento não adquirido, resultado de uma vida escolar malsucedida no passado, mas deve ater-se às múltiplas necessidades formativas que essas pessoas têm no presente e terão no futuro. Autores como Cassab (2014, p.15) reforçam essa ideia e a autora vai além quando afirma que: “os jovens, adultos e idosos têm o direito de apropriar-se da cultura elaborada pelo conjunto da sociedade para utilizá-la na compreensão e na transformação do mundo que os cercam”.

Observando as descrições das atividades do professor 1, podemos perceber como ele se preocupa em trabalhar uma Ciência com finalidades utilitárias, que favoreça o bem-estar da sociedade. Na fala transcrita a seguir o docente relatou uma atividade realizada e reconhecida por ele como muito interessante:

Olha. Eu sempre tendo a transformar a aula em algo interessante para eles, mas teve uma aula que até eu me surpreendi, que eles gostaram muito. Foi uma aula que eu fiz.... Transformei o óleo de cozinha usado (risos) em sabão [...] “Eu não esperava isso, mas eles se interessaram, alguns, a maioria principalmente os mais velhos, se interessaram tanto que no final da aula queriam montar um negócio [empreendimento]. Vou montar um negócio para produzir sabão. Que não sei o que.... Vou produzir sabão, professor (risos). Quer dizer, eu gostei bastante e percebi também a necessidade que eles [alunos] têm desse conhecimento prático, técnico.

Até para auxiliar para ganhar um pouco mais de dinheiro para a vida deles etc. coisa que eu não esperava que isso fosse acontecer, não é? Mas eu achei isso muito interessante. Me surpreendeu! Como eles gostaram daquilo, achei isso legal! (Fala do prof. 1)

É percebido nestas atividades que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos quando estimulados, como qualquer aluno de qualquer modalidade, aprendem de forma rápida e efetiva. Para eles, a questão financeira foi também um estímulo, porque encontraram na educação uma ideia para gerar renda, característica da concepção crítica integradora que ultrapassa os muros da escola e integra a educação e a sociedade, não a desvinculando do mundo real (SALÉH *et al*, 2008).

Abordamos durante as entrevistas a questão da Matriz Curricular de São Gonçalo, apresentando-a aos professores e perguntado quais seriam suas impressões sobre ela e como a exploravam na seleção dos conteúdos ministrados nas classes da EJA. Os professores fizeram os seguintes comentários:

Eu considero ela, assim... muito básica, muito simples. Então, eu geralmente acrescento algumas coisas, assunto diversos que não constam lá e também a forma de aplicar esses conteúdos, a sequência que constam na matriz. E também, em alguns momentos, eu tenho que inverter alguns assuntos para que o aluno possa entender melhor o assunto seguinte, como se criando certos pré-requisitos para que os alunos possam entender melhor os conteúdos. Então, quer dizer, eu dou um enfoque um pouco diferente, acrescento algumas coisas para ter um trabalho pedagógico mais eficiente. (Fala do prof. 1)

Eu acho que tem assuntos interessantes, mas a forma de abordar é que às vezes eu acho que não é condizente, não dá para você ter uma profundidade e dar o conteúdo de forma bem superficial. (Fala do prof. 2)

Então eu acho que o currículo deve ser repensado, mas eu confesso que eu tenho uma dificuldade na questão de corte conteúdo, pois ao mesmo tempo que eu acho que eu tenho que adaptar para o tempo que eu tenho eu acho cruel tirar dele o acesso a algumas informações que eu acho fundamentais que são dadas no Ensino Regular” (fala do profº 4)

O professor 1 considera a matriz curricular muito básica, porque não encontra nela temas que abarquem as situações cotidianas dos alunos da EJA, estando centrada em conteúdos abstratos. Já o professor 2 analisa como uma matriz que traz temas interessantes, mas não acredita que seja adequada ao tempo e ao público da EJA. O professor 4, também é enfático em determinar que o tempo é um obstáculo para o cumprimento dos conteúdos propostos, mas mostra-se preocupado em apresentar todo o conteúdo, para que essa supressão, não seja mais uma forma de desigualdade dos sujeitos desta modalidade em relação às classes regulares.

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 70) é preciso “superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na ‘idade adequada’”. A fala do professor 2 parece ir na direção contrária a essas ideias:

O aluno que ficou 11 anos afastado da escola, você parte do princípio que zerou, dali você vai puxando: Você lembra disso? Você lembra daquilo? Para você ver a coisa harmônica com a turma e desenvolver. É muito difícil para eles aprenderem como os outros que tem uma regularidade de ensino. (Fala do prof. 2)

Para analisar as possíveis relações dos professores com a matriz curricular foi perguntado como trabalham os componentes curriculares da matriz, se inclui ou exclui conteúdos, e de que forma realizam essas seleções. Os professores direcionam os seus olhares sobre os saberes que devem ser construídos pelos alunos da EJA:

Então, da minha parte eu sempre modifico, sempre acrescento alguma coisa... geralmente eu faço essa seleção, eu faço uma seleção e... depois eu procuro, assim, com aquele diagnóstico, que logo nos primeiros dias que eu costumo fazer, é ... associar o que é mais de interesse deles [alunos] saberem e a forma que eles [alunos] querem ver aquele assunto [...] Eu posso dar um assunto, mas eles [alunos] podem ter vários olhares para aquele assunto, mas qual o melhor olhar para ele entender aquilo? Qual a forma de entender aquilo? Para que aqueles conteúdos vão servir para eles [alunos]? Então eu costumo fazer isso, essa união, essa integração do conteúdo com a vontade deles [dos alunos]. Então eu sempre pergunto: Vocês querem acrescentar algum assunto? Alguma coisa de interesse de vocês? Geralmente é um tema polêmico que eles [alunos] gostam. (Fala do prof. 1)

Sobre este tema, os professores 3, 4 e 5 comentaram:

Eu acho ela [a matriz curricular] boa. [Ela] Tem os conteúdos que realmente precisamos trabalhar. Acho que precisamos somente adaptar as necessidades dos alunos. Eu não retiro nem acrescento nada da matriz, só coloco na realidade dos alunos. (Fala do prof. 3)

[...] eu acho que tem que ser pensado um currículo específico para EJA que seja adaptado, não para o grau de cognição, mas para a viabilidade do tempo escasso que a gente tem contado também que, assim como nós temos no Ensino Regular, nós temos imprevistos. (Fala do prof. 4)

Então, eu acho que a matriz de São Gonçalo nos dá mais autonomia para trabalhar, ao contrário da do Estado. Eu priorizo o que acho mais importante e que acho que vai ser mais fácil para eles [alunos] aprenderem no pouco tempo que tenho. (Fala do prof. 5)

Os professores demonstraram em suas falas que fazem modificações na matriz para adequá-la às suas realidades. Enquanto o professor 1 faz algumas alterações para tornar o aprendizado mais agradável, o professor 2 seleciona os conteúdos para que possam caber no tempo escolar da modalidade e da realidade das suas turmas. Por sua vez, os professores 3 e 5

adaptam a proposta oficial ao que eles acham que os alunos são capazes de aprender, dando um tom de uma perspectiva que os autores classificam como tradicional.

Durante a entrevista foram apresentados os componentes de cada fase e requisitado que os professores comentassem os conteúdos que são selecionados por eles. Quais os critérios de avaliação para que possam estar ou não presentes no currículo?

Nos conteúdos que integram a primeira fase do grupo quatro da Matriz Curricular da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) contida no PUF-EJA (como foi citado anteriormente nos componentes curriculares da Matriz Curricular) relacionados ao tema Ecologia, que tem como subdivisões: Solo, Ar e Água, os professores entrevistados expressam olhares diferentes. O Professor 1 tem um olhar mais preocupado com as questões ambientais e a formação de uma consciência crítica, quando diz: “Falo do uso consciente da água de formas de contaminação do solo e do ar. A importância de ferver e filtrar água” (fala do prof. 1). Já o professor 4 tem uma visão mais pedagógica (GOODSON, 1997), usando situações do cotidiano para explicar os conceitos científicos que aborda: “Na parte de pressão atmosférica, com um simples desentupidor de pia, e a explicação do bebedouro de passarinho na gaiola eu pude explicar de uma forma mais prática. E fez muito sentido para eles. Então na medida que a aula é prática, eles [alunos] acham muito legal” (fala do prof. 4).

Os professores 3 e 5, no entanto, mostram mais preocupação em cumprir e sintetizar os conteúdos para que caibam no tempo específico da EJA, mostrando relações com uma necessidade desta modalidade.

Ainda no grupo quatro da Matriz Curricular, na segunda fase, encontramos os temas relacionados aos seres vivos, porém sem fazer nenhuma menção aos seres vivos e suas relações com o meio ambiente. Os professores consultados relataram práticas diversificadas. Por exemplo, o professor 2 relatou que “nem em sonho é capaz de dar esses conteúdos aos alunos da EJA” e diz que são conteúdos muito abstratos e muito extensos para essa modalidade. Já o professor 1 afirma que gosta muito de trabalhar com esses assuntos, pois consegue através de pequenas técnicas informar alguns destes assuntos e que, por meio de pequenas práticas, podem melhorar a vida desses alunos.

[...]. Levo para o laboratório, peço que observem os protozoários que eu preparo com as folhas de alface para eles [alunos] verem no microscópio... eles [alunos] adoram! Eu aproveito o gancho para eles [alunos] verem a questão da higiene. Tá vendo só como é importante o cuidado com a higiene! São coisas que a gente não vê e que podem causar doenças e tal, não esses que mostro para eles [alunos], mas aproveito o gancho para falar dos outros (risos), os patológicos. (Fala do prof. 1)

O Professor 5 tem preferência em abordar as zoonoses, o que segundo ele é uma forma de conscientizar os alunos sobre práticas que podem ajudá-los na prevenção de algumas doenças comuns como dengue, verminoses e leptospirose. O professor 4 demonstra abordar de modo mais extenso e cuidadoso nesta Fase 4 da Matriz Curricular, e diz que tenta ministrar os conteúdos sobre os vegetais, uma parte dos conteúdos desta fase na qual os outros professores entrevistados não mencionaram:

Quando eu tenho oportunidade de trabalhar vegetais, que não é sempre, eles [alunos] têm apreço maior pela questão de frutos, por que será? É uma aula literalmente comestível que eles [alunos] aprendem sobre o fruto e aproveitam para devorar na aula. Então existem momentos que a ciência faz muito sentido. (Fala do prof. 4)

O grupo cinco da Matriz Curricular também se encontra dividido em duas partes. Estão elencados na primeira fase desta matriz os conteúdos de maior interesse dos alunos da EJA, qual seja o estudo do corpo humano. Entre esses temas, a sexualidade é a parte que os professores foram unânimes em dizer que não excluem, porque é de grande interesse para todos os alunos.

Além da preferência com o tema, os professores também acreditam que esses conteúdos sejam de grande importância na EJA, porque seu público abrange muitas meninas que engravidam de forma inesperada e que são acometidas de várias doenças sexualmente transmissíveis, obviamente que os homens também as contraem.

O professor 3 relata que se surpreende como “eles [alunos] praticam [relações sexuais] tanto, mas sabem tão pouco de sexualidade”. A senhoras mais velhas também necessitam de informação sobre o seu corpo. Não somente sobre o sistema reprodutor, mas também de todo o organismo, já que alguns alunos desta modalidade EJA são mães e pais de família (ARROYO, 2006), que necessitam destas informações para a melhoria de suas condições de vida. Os professores afirmam que não costumam excluir conteúdos neste tema, apenas sintetizam para que possam caber no tempo da EJA.

[...] eles [alunos] gostam de falar sobre a sexualidade, porque apesar de ter uma maturidade sexual eles [alunos] não sabem o que acontece com o próprio corpo, né? Partes do corpo, funções... É uma coisa muito louca para eles [alunos] e para a gente também, porque eles [alunos] se relacionam a três por quatro e não conhecem coisas básicas do funcionamento do corpo. As meninas não sabem fazer tabelinhas, qual seu período fértil, quando pode e não pode ter relações sexuais. Geralmente isso [os conteúdos de sexualidade] é mais importante para eles [alunos] (fala do prof. 2)
Eles [alunos] adoram a parte de sexologia, nunca vi... Como eles gostam! Doenças sexualmente transmissíveis, a sexologia eles [alunos] adoram essas coisas. E aí você tem que trabalhar sistema reprodutor para chegar à parte de reprodução (fala do prof. 1)

Na parte de corpo humano, óbvio que o interesse é muito maior, mas eles [alunos] também se interessam pelos outros sistemas, principalmente, quando explicamos as doenças que acometem cada um deles (fala do prof. 4)

Já na segunda fase do quinto grupo da Matriz Curricular da SEMED, os professores relataram que necessitam retirar vários conteúdos, principalmente os mais abstratos, os que necessitam de muitos cálculos matemáticos. O professor 4 relata que sente falta na Matriz Curricular da presença de conteúdos de Física e que ele sempre faz complementações. Este professor declarou que foi procurado por um aluno que tinha o interesse em prestar concurso para Aprendiz de Marinheiro e no edital deste concurso havia vários conceitos de Física que este aluno desconhecia. Depois disso, afirma o professor, que passou a dar mais atenção aos conteúdos dessa área. Diz o professor: “Não posso negar o acesso a conteúdos que são necessários para a continuidade de estudo desses alunos e dificultar que passem mais tarde em um concurso” (fala do prof. 4).

Nessa segunda fase parece haver a maior dificuldade dos professores em ministrar os conteúdos propostos no currículo oficial, e neste momento, podemos relacionar à habilidade do professor em tornar os conteúdos “efetivamente assimiláveis” (FORQUIN, 1992) e realizar seleções curriculares que sejam realmente adequadas à realidade e necessidades dos sujeitos desta modalidade. O Professor 5 afirma priorizar alguns itens que para ele são importantes como: funções inorgânicas, mecânica e óptica, outros ele ministra de uma forma mais aligeirada.

Tabela periódica, por exemplo, é uma coisa muito ampla para você falar que deu tabela periódica no nono ano. Eu digo que há uma tabela onde você encontra alguns elementos da natureza e etc. trã, lá, lá . Eu dou o assunto de uma forma muito pincelada. (Fala do prof. 2)

O Professor 1 ressalta a importância do estudo da Ciência e da Tecnologia para a compreensão da vida moderna. Segundo a Proposta Curricular para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos da EJA (BRASIL, 2002, p.304), é preciso levar os alunos a entenderem que ciência e tecnologia caminham juntas e pode promover o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com aspectos tecnológicos e sociais, discutir as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso das tecnologias, para formar cidadãos cientificamente e tecnologicamente alfabetizados, levando-os a entender que a ciência e a tecnologia estão em momentos simples do cotidiano. Como disse um dos professores entrevistados: “a questão tecnológica, que a gente não precisa falar que está ligada

diretamente as ciências, que facilita a vida de todo mundo. Você está aí gravando por causa da Ciência, não é?” (Fala do prof. 1).

Ao final desta análise, fomos remetidos a compreender que as práticas e produções seleções curriculares estão intimamente ligadas às especificidades desta modalidade, que abarca imensas diferenças, sejam elas de natureza de faixa etária, de alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem e que as concepções que os docentes apresentam sobre esta modalidade podem levar a práticas bem diferenciadas, levando ao insucesso ou sucessos desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final da pesquisa e nos deparamos com o momento do trabalho onde enumeramos algumas considerações que fomos levados a inferir durante a longa caminhada para a construção desta pesquisa. Queremos evidenciar que os resultados por nós encontrados não são conclusivos, deixando-os em aberto para busca de outros olhares reflexivos, motivando outros autores a encontrar novos caminhos para o tema, que possam trazer mudanças nas práticas dos professores que se dispõem a lecionar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Mantendo o nosso olhar nesta modalidade e analisando as dinâmicas de insucessos que geralmente observamos neste público, direcionamos a nossa análise para a maneira com que o trabalho docente vem sendo desenhado nas classes de Educação de Jovens e Adultos. Diante disso, compreendemos que nosso trabalho se torna relevante ao refletir sobre como as concepções que os docentes apresentam sobre a Educação de Jovens e Adultos podem influenciar as produções e seleções curriculares nesta modalidade.

No início do percurso deste trabalho foram revelados as inquietações e os questionamentos que nos levaram a construção desta pesquisa. Apresentamos, em seguida, uma revisão de literatura ligada aos aspectos que abrangem nosso tema, que contribuíram para criar um suporte teórico que fundamentou o trabalho. Desse modo, ao realizarmos as leituras, fomos levados a perceber, que era fundamental uma contextualização do percurso da Educação de Jovens e Adultos no nosso país, evidenciando que ela se constrói em um fazer e refazer de políticas públicas fragmentadas e descontinuidades, que faz com que essa modalidade ainda se encontre com poucos recursos e poucos materiais humanos especializados em lidar com tantas diferenças e riquezas que essa modalidade abarca.

Durante as leituras percebemos também que esta modalidade é atravessada por vários fatores que podem interferir direta e indiretamente na aprendizagem dos alunos que a compõem. Os problemas sociais (a difícil tarefa de lidar com o trabalho e a escola, a vida de dona de casa e os estudos, dentre outros), a heterogeneidade das classes, o afastamento por muitos anos na sala de aula, o tempo específico da Educação de Jovens e Adultos transformam a caminhada docente em um processo mais árduo.

Além desses fatores, a Educação de Jovens e Adultos vem sendo modificada por um fenômeno denominado pela literatura como “juvenilização”, onde esta modalidade tem absorvido um grande número de alunos jovens, seja pela diminuição da idade de matrícula,

seja por sugestão de agentes pedagógicos de transferência do regular para a EJA para a diminuição da distorção série/idade ou para comportar a entrada precoce no mercado de trabalho.

Estabelecido este panorama, buscamos suporte teórico que pudesse nos auxiliar nas respostas das nossas questões de pesquisa. Desse modo, ao buscarmos o referencial teórico, nos deparamos com duas concepções que balizam a prática docente nesta modalidade: a concepção tradicional e a concepção crítica, que serviram de categorias para a análise das falas dos professores. O que a literatura chama de “concepção tradicional” é exposto de forma crítica por autores como Freire e Mileto, que versam sobre práticas de ensino ligadas a valorização do conhecimento do professor em detrimento da sabedoria acumulada dos sujeitos desta modalidade, assim como aligeiramento dos conteúdos associada à uma certificação vazia.

Tanto aqueles autores quanto outros que estudamos, como, por exemplo, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) e Arroyo (2006), defendem a “concepção crítica” e discutem fazeres que levam à autonomia dos sujeitos, a valorização dos seus saberes e a busca de uma aprendizagem significativa e transformadora, entendendo as diversidades dos sujeitos como “sujeitos de direitos”. Denotam práticas vinculadas à valorização do indivíduo, a busca de conhecimento que promovam a continuidade dos estudos e a valorização de suas trajetórias de vida mais longa e acreditam que o aprendizado se dá ao longo da vida.

Entrelaçando as práticas docentes com o currículo, fomos levados a perceber que este é um “território de disputas”, onde valores e crenças estão inseridos. Neste campo do currículo, identificamos que, no caso da Educação de Jovens e Adultos, há uma orientação elaborada pelo MEC, intitulada “Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries” (BRASIL, 2002), que dá o compasso para construção das matrizes curriculares municipais. Através das leituras que se referem ao currículo de Ciências na Educação de Jovens e Adultos, fomos projetados a compreender que ele deve ser um instrumento não só acadêmico, mas também utilitário, amenizando as moléstias, que geralmente assolam este público, entendendo que a Ciência possui grande valor na melhoria de vida desses sujeitos.

Como o *lócus* da nossa pesquisa foi o município de São Gonçalo, fomos atrás de informações que pudessem construir nosso cenário de pesquisa. Como as fontes documentais eram insuficientes, buscamos atores que vivenciaram e vivenciam a EJA no município. No primeiro momento fomos agraciados com as narrativas dos professores que estavam presentes na gênese da Educação de Jovens e Adultos, que nos forneceram dados orais riquíssimos que

constam no escopo desta pesquisa, o que tornou possível construir o nosso histórico da EJA em São Gonçalo, além de obtermos o documento normatizador da Educação de Jovens e Adultos - Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (PUF-EJA) (SÃO GONÇALO, 2005/2011)

A partir das entrevistas semiestruturadas, foi possível levantar o perfil dos professores que lecionam atualmente na Educação de Jovens e Adultos de São Gonçalo, fazendo uma análise através das categorias que foram eleitas a partir das literaturas: concepções tradicionais e concepções críticas. Porém, entendemos que as falas dos professores são carregadas de subjetividades e as análises são frutos das impressões do pesquisador e, portanto, não tivemos a intenção de julgar os docentes entrevistados ou enquadrá-los a uma concepção, já que nossa intenção foi buscar respostas ao nosso problema de pesquisa.

A heterogeneidade parece ser um fator relevante na dificuldade das práticas dos docentes. Alguns dos entrevistados sinalizaram como um fator que requer um preparo maior do docente, exigindo uma retórica mais plural para alcançar todos os públicos. Além da diversidade provocada pela diferença de faixa etária, foi levantado por um dos entrevistados o adensamento desta questão com a entrada de alunos com necessidades especiais, o que requer uma formação mais especializada. Foi trazida para a reflexão a relação entre a elevação da taxa de matrícula de alunos mais jovens e o aumento de indisciplina e de desinteresse nas classes na EJA, o que não era comum nas épocas passadas. Além da heterogeneidade, duas visões sobre os alunos com os quais trabalham se sobressaíram nas falas dos professores: a primeira, valoriza “o que falta”, ou seja, as deficiências que carregam em função de uma escolaridade mal desenvolvida. Por outro lado, há uma outra visão, que procura valorizar os saberes oriundos das experiências de vida que normalmente os alunos trazem e que podem ser aproveitadas na sala de aula. Algumas vezes estas duas visões se sobrepõem nas falas dos entrevistados.

Em relação à Matriz Curricular da rede municipal de São Gonçalo as posições se encontram quando falam das adaptações que realizam para que se encaixe na realidade das turmas e/ou aos seus interesses. Porém, este processo de adaptação também se dá de forma variada, em geral, tomando por base a visão que demonstram sobre os alunos. Enquanto um professor alega que acrescenta temas à Matriz, outro a acha muito extensa e realiza cortes. Outro ainda modifica a forma de abordar os temas que lá estão descritos. Alguns temas parecem ser mais valorizados pelos professores, como aqueles ligados à saúde e sexualidade. Nesta última encontramos unanimidade entre os entrevistados, ao defenderem sua importância no currículo.

Ficou evidenciado nas falas dos professores o dilema pelo qual passam ao selecionarem o que irão ensinar. Por um lado, o tempo curto destinado a cada fase da EJA, obriga-os a realizar cortes naquilo que seria o currículo do ensino regular. Interrupções frequentes nas aulas e as deficiências de aprendizagem agravam ainda mais esta necessidade. Docentes que parecem apresentar maior apego a estes conteúdos dão mais ênfase a esta questão. Há nesta visão também uma preocupação com o prosseguimento dos estudos e/ou com a possibilidade de os alunos prestarem concursos para algum trabalho, que irão exigir determinados conteúdos que foram cortados do currículo. De outro lado, parece haver uma maior preocupação com selecionar conteúdos que sejam relevantes para o público atendido, realizando adaptações que permitam aumentar o interesse e envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, como também tornando estes conteúdos úteis para a vida prática. Acreditamos que este dilema merece ser discutido nos espaços de formação inicial e continuada de professores voltados para a EJA, como também ser estudado com mais profundidade em pesquisas sobre esta modalidade.

Estes aspectos destacados aqui podem ser relacionados às concepções tradicionais da EJA, que enfatizam uma perspectiva supletiva e meramente certificadora e, por outro lado, às concepções críticas, que defendem uma formação cidadã de forma plena. Embora a literatura sobre a EJA critique a primeira e defenda a segunda concepção, vimos o quanto aquela ainda está presente no discurso dos professores, embora tenhamos encontrado também falas que demonstrem avanços no caminho da concepção crítica.

Em linhas gerais, essa pesquisa possibilitou a compreensão da dinâmica da Educação de Jovens e Adultos e sua construção histórica no país e no município de São Gonçalo, iniciando um movimento de compreensão das concepções que permeiam a Educação de Jovens e Adultos e possibilitando a investigação das relações com as produções e seleções curriculares. Ainda assim, esta pesquisa evidencia que muito há ainda para ser ouvido e interpretado das falas dos professores que atuam nessa modalidade. Esperamos que este trabalho possa inspirar outros pesquisadores a continuar esse caminho por nós percorrido.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54.
- ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.) *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro -RJ: Quartet/Faperj, 2008. p.131-145.
- ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. 17ª ed. São Paulo: Papirus, 2010. 128 p.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos* – 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013. BRASIL.
- _____. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito de uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017. BRASIL
- PPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2006.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5a a 8a séries*. Brasília: MEC, 2002.
- _____. Parecer CNE/CEB No 11/2000: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília, DF, 2009. 112p.
- CASSAB, M; DIAS, L.; LENIS, D. Interrogando a cultura escolar do Colégio João XXIII e as configurações curriculares na educação de jovens e adultos: primeiras incursões analíticas. *Revista da SBEnBIO*, v. 9, p. 1-10, 2016

CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, educação em ciências e currículo: diálogos potentes. *Educação em Foco* (Juiz de Fora), v. 21, p. 13-38, 2016.

_____. Sobre a produção da área de Educação em Ciências e Biologia na EJA: apontamentos e provocações In: AYRES, A. C. (Org.); CASSAB, M (Org.); TAVARES, D. (Org.). *Ao longo de toda a vida: conhecer, inventar, compreender o mundo*. 1. ed. Curitiba: Prismas, 2014. v. 1. 331p

_____; RESENDE, A.C; NASCIMENTO, A.; AZEVEDO, J. C. Pesquisas sobre a EJA na interface entre currículo e educação em Ciências e Biologia: primeiras incursões analíticas sobre a construção curricular no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. *Revista da SBEnBIO*, v. 9, p. 1-10, 2016.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: *Revista REVEJA* (UFMG), online, 2007.

CARRANO, P. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. In: *Revista Educação*. Santa Maria: jan./abr.2011, v.36, p.43-56. D

CARVALHO, R. T. Interculturalidade objeto de saber no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), Belo Horizonte, v. 40, p. 115-150, 2004.

CASTANHO, M; E. Sobre Professores Marcantes. In: CASTANHO, M; E. e CASTANHO, S. (Orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas/SP: Papirus Editora, 2001.

CIAVATTA, M; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional. In: *31ª ANPED*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2008,

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COSSETIN, M.; DOLLA, M. C. A Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos. In: XI Jornada do HISTEDBR: A Pedagogia Histórico-crítica e a Educação Brasileira – HISTEDOPR: 10 anos, 2013, Cascavel. *XI Jornada do HISTEDBR: A Pedagogia Histórico-crítica e a Educação BR*, 2013.

CANDAU, V. Currículo, conhecimento e cultura. In: *Indagações sobre currículo*, SEB/MEC.

MOREIRA. A.; CANDAU, V. Versão preliminar. 2006.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição de identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Caderno Cedes*, ano XXI, nº. 55, novembro/2001

FORQUIN, J; Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmica sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.

FREITAS, E. T. F; LACERDA, F. N.; GOMES, A.G. As concepções de Educação de Jovens e Adultos expressas no regimento escolar da Fundação de Ensino de Contagem. 2008

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 146p.

GENTIL, P; *Pedagogia da Exclusão*. Criticas a Educação. Petrópolis, Vozes, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOODSON, I. F. História de uma Disciplina Escola: as ciências. In: GOODSON, I.F. (org.). *A construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997, p.53-68

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). *Indagações sobre o currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007. 17-48.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JARDILINO, J. R. L.; ARAUJO R. M. B. *Educação de Jovens e Adultos: Sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Editora Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos)

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Publica - a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*. 15ª ed. São Paulo, Loiola, 1985.

LANDGRAF, V. C. L. P. S.; MACIEL, C. M. L. A.; TERNES, D. M.; FACINCANI, E.; VILELA, M. V. F. Perfil dos estudantes de ciências da EJA da escola municipal Magda Ivana em Jaciara-MT. *UNOPAR CIENTÍFICA*. Ciências Humanas e Educação, v. 15, p. 365-374, 2014

LINS, M. J. S. C. Educação Bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 8, p. 16, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. 1ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e Mudança. *Revista Espaço do Currículo* (Online), v. 6, p. 340, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MENDES, R. R. L.. *O Papel da Escola na Educação Ambiental*. 2002.156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerias, 2002.

MILETO, L. F. M. Diferentes concepções da EJA na formação e nas práticas dos seus sujeitos. In: *XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010.

MINAYO, M. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais)

MÔNACO, G.; LIMA, E. F. Que conhecimentos sobre ciências ensinamos na Educação de Jovens e Adultos e quais poderíamos ensinar? *Série- Estudos (UCDB)*, v. 32, p. 67-85, 2011.

MOURA, V. L. P. S.; SERRA, M. L. Educação de Jovens e Adultos: Contribuições de Paulo Freire. Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação a distância lato sensu em Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela Universidade Católica Dom Bosco. 2014.

MOREIRA, A. F.; FERREIRA, I. A. G. Abordagem temática e contextos de vidas em uma prática educativa em Ciências e Biologia na EJA. *Revista Ciência & Educação*, v. 17, n. 3, p. 603-624, 2011.

MOREIRA, A. F.; TOMAZ, T. (orgs.) (2011). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez.

MORRONE, B. M: “*Perdemos 4,2 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos*”. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/mar-ia-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JUNIOR, V.; ROLIM, M. L. ; GALLO, P. ; REIS, A. O. A. . A importância das narrativas em pesquisa qualitativa. In: 3o Congresso Ibero-americano en investigación cualitativa, 2014, Badaroz. Libro de Actas de 3º *Congresso Ibero-americano en investigación cualitativa*, 2014. v. II. p. 101-105.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

PAIVA, V. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 8, n.2, Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2008.

PEREIRA, I. A. C.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R.T. Concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos: Implicações da prática docente. *Caderno de trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia. UFPE. V.2, 2007.*

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUINTANILHA, D. B. Memórias, narrativas e histórias: a educação de jovens e adultos de São Gonçalo- RJ. 2011. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2011.

RIESSMAN, C. *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage. 1993.

SACRISTÁN, J.G.; A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre, ARTEMED, 1998.

SALÉH AMADO, L. A.; BASTOS, Karine Oliveira; OLIVEIRA, M.; SILVA, F. E. S. Implicações da formação docente no processo de construção coletiva de propostas curriculares. In: Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio, 2010, Rio de Janeiro. *Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio, 2010.*

SANTOS, M. N.; SOUZA, M. L. O ensino de Ciências em turmas de educação de jovens e adultos. In: *VIII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I CIEC - Congreso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, 2012*, Campinas-SP. *Atas do VIII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I CIEC - Congreso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias. Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2011. p. 1-10.*

SÃO GONÇALO, RJ. *Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e adultos da Educação de Jovens e Adultos* - Segundo segmento da Rede Municipal de São Gonçalo, 2005.

SEPULVEDA, C.; EL-HANI, C. N. Apropriação do discurso científico por alunos protestantes de Biologia: uma análise à luz da teoria da linguagem de Bakhtin. *Rev. Investigações em Ensino de Ciências* – V11(1), p. 29-51, 2006.

SIEMS, M. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educação em Foco* (Juiz de Fora), v. 16, p. 61-80, 2011.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª edição. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

THOMPSON, E.P. Educação e experiência. In: THOMPSON, E.P. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. P. 11-47.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; MARTINEZ, A. M. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Revista da Fac. de Ed. da UnB: Linhas Críticas*, vol. 12, n. 22, p. 109-130, 2006.

VANIN, L. Concepções de professores expressas nos conteúdos e nas metodologias propostas para o Ensino de matemática na 1ª e 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais de Cuiabá MT. 2001.315f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso. Mato Grosso, 2001.

VARGAS, S. de; FANTINATO, M. C. Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos: diversidade, diálogo, autonomia. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR. Impresso), v. 11, p. 97-116, 2011.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

VILELA, M. L.; GOMES, M. M.; CASSAB, M.; AZEVEDO, M. Conhecimentos escolares de Biologia: investigando seleções e mediações didáticas de professores. In: Selles, Sandra Escovedo; CASSAB, Mariana. (Org.). *Currículo, docência e cultura*. 1ed. Niterói: EdUFF, 2012, p. 99-118

VILLA, M. Escolarização de Jovens e Adultos Com deficiência; Versões e Interseções. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011, LONDRINA/PR. VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

Foi pedido antecipadamente que levassem registros de atividades que realizaram na EJA: fotos, material didático, trabalhos de alunos etc...

Primeira parte da entrevista: Identificação e perfil dos professores:

Dados pessoais: formação, tempo de magistério, redes e níveis que trabalha.

2) O que o levou a trabalhar na EJA ?

3) Quanto tempo trabalha?

Segunda parte: Perfil dos alunos e o ensino de Ciências da Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo:

Como são seus alunos: perfil do público da EJA em que atua – fale um pouco sobre seus alunos, o que eles buscam na escola... São todos iguais? O que os distingue?

Como você vê o ensino de ciências para este público? Existe especificidade? Diferenças? Quais?

Terceira parte: Características da matriz curricular:

1) O que você acha da matriz curricular da secretaria de educação de São Gonçalo? Você a segue? Existe diferença para o ensino regular? Promove adaptações para atender a interesses específicos de seus alunos? Exemplos

2) Quais os conteúdos que você exclui?

Quais os que você acrescenta?

Você identifica algum conteúdo/tema/atividade que atrai mais o interesse de seus alunos? Qual? Exemplifique? Você procura explorar estes temas? Como? Por que eles se interessam por estes temas?

Quarta parte: Metodologias e práticas pedagógicas:

Descreva como é a maioria de suas aulas: conteúdos, abordagens, metodologias...

Costumam aparecer temas polêmicos na sua aula? Como desenvolve?

Conte uma atividade que você fez que deu muito certo? Como foi, quando, quanto tempo levou para desenvolver, série, tema, porque deu certo, como foi a reação dos alunos...

Conte uma atividade que não deu certo?

Se tiver levado algum material, contar um pouco sobre o que levou: alunos, material, como foi produzido, como desenvolveu.... Relacionar este trabalho com o cotidiano...

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação de Mestrado Em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade.

PROJETO DE PESQUISA: Concepções, currículos e práticas dos professores de Ciências da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de São Gonçalo

PESQUISADORA: Denise de Souza Carvalho

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa referente ao Projeto intitulado: Concepções, currículos e práticas dos professores da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de São Gonçalo, pela mestrandia Denise de Souza Carvalho e orientado pela Prof^a. Dr^a. Ana Cléa Braga Moreira Ayres do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Este estudo tem por objetivo

Em relação à seleção das escolas e dos sujeitos participantes dessa pesquisa, estarão participando as escolas públicas municipais. Os professores de Ciências das instituições serão convidados a participar de acordo com sua atuação na Educação de Jovens e Adultos, pois necessariamente os sujeitos devem estar inseridos nesta modalidade.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber ou arcar com qualquer ônus financeiro, e que fui esclarecido (a):

- quanto aos riscos, há uma possibilidade mínima de cansaço ligado ao fato de ter que desempenhar mais uma atividade além das atividades rotineiras em meu dia a dia, durante a fase da pesquisa referente à resposta ao questionário ou gravação da entrevista;

- quanto aos benefícios, poderei ser beneficiado (a) com a aquisição de conhecimentos e reflexão sobre a minha prática docente, que poderão contribuir para minha atuação profissional;

- quanto ao sigilo fui informado (a) que os materiais e dados obtidos durante a realização da pesquisa não serão utilizados para fins alheios a esta pesquisa e serão utilizados somente pela pesquisadora e orientadora, resguardando-se o sigilo da identidade dos sujeitos e sua privacidade;

- fui também esclarecido (a) de que os usos das informações obtidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP);

- caso me sinta, em qualquer momento, prejudicado (a) de algum modo, em decorrência desta pesquisa, poderei recorrer a mestranda Denise de Souza Carvalho (pessoa física) e ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ), da Faculdade de Formação de Professores (pessoa jurídica).

Estou ciente de que a minha participação na pesquisa consistirá em conceder entrevista (s) gravada (s) com registro de áudio. Caso tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar a pesquisadora responsável pelos endereços e telefones que abaixo serão disponibilizados, ou ainda pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não será divulgado em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

A pesquisa é coordenada pela Mestranda Denise de Souza Carvalho, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário por meio do telefone (21) 99906-0170; e-mail: wlvdenise@gmail. Endereço institucional: PPGEAS/ UERJ. Rua Dr. Francisco Portela, 1470, Patronato/São Gonçalo, RJ, CEP: 24435-005.

Em caso de dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE C - Termo de concordância da instituição para participação na pesquisa

Projeto intitulado: Concepções, currículos e práticas dos professores de Ciências da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de São Gonçalo pelo Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e orientado pela Prof^a. Dr^a Ana Cléa Braga Moreira Ayres do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/FFP).

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que o responsável pela Instituição leia e compreenda seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

Procedimentos: Este estudo tem por objetivo investigar compreender como as concepções e práticas de professores de ciências da rede municipal de São Gonçalo se entrelaçam com as concepções da Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à seleção das escolas e dos sujeitos participantes dessa pesquisa, estarão participando as escolas públicas municipais. Os professores de Ciências das instituições serão convidados a participar de acordo com sua atuação na Educação de Jovens e Adultos, pois necessariamente os sujeitos devem estar inseridos nesta modalidade.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber ou arcar com qualquer ônus financeiro, e que fui esclarecido (a):

- quanto aos riscos, há uma possibilidade mínima de desconforto ligado ao fato de ter que receber na instituição os sujeitos envolvidos com a pesquisa, durante a fase referente à resposta ao questionário ou gravação da entrevista;
- quanto aos benefícios, poderei ser beneficiado (a) com a aquisição de conhecimentos e reflexão sobre as práticas docentes, que poderão contribuir para melhor qualidade do ensino da instituição;
- quanto ao sigilo fui informado (a) que os materiais e dados obtidos durante a realização da pesquisa não serão utilizados para fins alheios a esta pesquisa e serão utilizados somente pela pesquisadora e orientadora, resguardando-se o sigilo da identidade dos sujeitos e sua privacidade;
- fui também esclarecido (a) de que os usos das informações obtidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP);

- caso me sinta, em qualquer momento, prejudicado (a) de algum modo, em decorrência desta pesquisa, poderei recorrer à Mestranda Denise de Souza Carvalho (pessoa física) e ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ), da Faculdade de Formação de Professores (pessoa jurídica).

Estou ciente de que a participação da instituição na pesquisa consistirá em autorizar visitas à instituição, se necessário, conceder entrevista (s) gravada (s) com registro de áudio e análise de materiais curriculares utilizados nas aulas. Caso tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar a pesquisadora responsável pelos endereços e telefones que abaixo serão disponibilizados, ou ainda pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não será divulgado em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

A pesquisa é realizada pelo Mestrando do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/FFP).

a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário por meio do telefone (21) 99906-0170; e-mail: wlvdenise@gmail.com Endereço institucional: PPGEAS/ UERJ. Rua Dr. Francisco Portela, 1470, Patronato/São Gonçalo, RJ, CEP: 24435-005.

Em caso de dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação desta instituição/ empresa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. E que o mesmo só poderá ser aprovado nesta instituição após aprovação no Comitê de Ética da Instituição fomentadora da pesquisa.

Nome do participante e cargo do responsável pela instituição/ empresa

____/____/____

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição/ empresa Data

Nome do pesquisador responsável pela pesquisa

____/____/____

Assinatura Data