



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCEL THIAGO DAMASCENO RIBEIRO

**JOVENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
SUA INTERAÇÃO COM O ENSINO DE QUÍMICA**

Cuiabá – MT
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARCEL THIAGO DAMASCENO RIBEIRO

**JOVENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA
INTERAÇÃO COM O ENSINO DE QUÍMICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Área de Concentração Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, Linha de Pesquisa: Educação em Ciências, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Irene Cristina de Mello
Orientadora

Cuiabá – MT
2009

R482j

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno.

Jovens na educação de jovens e adultos e sua interação com o ensino de Química. / Marcel Thiago Damasceno Ribeiro – Cuiabá (MT): O Autor, 2009.

152 p; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof^a. Dra. Irene Cristina de Mello.

Inclui bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino de Química. I. Título.

CDU: 376.6:54

MARCEL THIAGO DAMASCENO RIBEIRO

**JOVENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA
INTERAÇÃO COM O ENSINO DE QUÍMICA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Instituto de Educação – IE, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada por:

Prof. Dra. Mônica de Lourdes de Araújo Silva
Examinador Externo – UFJF

Profa. Dra. Nilza Oliveira Sguarezi
Examinadora Interna – UFMT

Profa. Dra. Irene Cristina de Mello
Orientadora – UFMT

Prof. Dr. Luiz Augusto Passos
Suplente - UFMT

Cuiabá, 24 de Abril de 2009.

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

Professor da rede pública e particular, na disciplina de Química, em Cuiabá – MT. Formado em Licenciatura Plena em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha mãe **Antonia Rosangela Damasceno Ribeiro**, que sempre dedicou sua vida em função de seus filhos. Registro agora o meu muito obrigado e reconhecimento pelo carinho e amor que sempre me ofertou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me presentear com pessoas especiais nesta jornada, pelas oportunidades que me deu na vida e pelos desafios que me lançam ao crescimento.

À minha mãe, Antonia Rosangela D. Ribeiro e minhas irmãs Katiúscia Paula D. Ribeiro e Mayara Mayra D. Ribeiro, que apesar de todas as dificuldades impostas pela vida sempre estivemos unidos.

À minha querida avó, Lenir de Oliveira Ribeiro, pelas doces lembranças da minha infância.

Às minhas tias, Saturnina, Joanirse, Jairdes e Juciléia, que sempre me ajudaram e incentivaram minha caminhada.

Ao meu pai, Joadirson de Oliveira Ribeiro que apesar da ausência sempre vibra e se orgulha pelas minhas conquistas.

À Professora Doutora Irene Cristina de Mello, que me recebeu no Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química – LabPEQ/UFMT, me orientou nesta trajetória de mestrado, dispensou total e irrestrito apoio na realização deste trabalho e na realização deste sonho. Admiro a forma aberta e carinhosa com que recebe a todos e o engajamento através do qual conduz seu trabalho. Agradeço pela possibilidade do aprendizado.

Aos examinadores internos, Professora Doutora Nilza de Oliveira Sguarezi – UFMT, e Professor Doutor Luiz Augusto Passos (suplente) – UFMT, e examinadora externa Professora Doutora Mônica de Lourdes de Araújo Silva – UFJF, por terem aceitado o convite e por enriquecerem este trabalho com suas brilhantes e certas contribuições.

À Professora Doutora Maria Aparecida Morgado, que desde o primeiro momento me acolheu em seu grupo de pesquisa Educação Jovens e Democracia – EJD/UFMT, com quem aprendi muito e por quem guardo admiração e profundo respeito.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que contribuíram nas disciplinas para meu crescimento intelectual. Aos funcionários da secretaria do PPGE, sempre receptivos e dispostos a colaborar. À CAPES, pela bolsa que tanto me ajudou neste período do mestrado.

Aos meus amigos de mestrado, Cláudio José Santana de Figueiredo, Rita Francisca Gomes Bezerra Casseb e João Henrique Magri Arantes, pessoas especiais que me apoiam, acompanham e com quem compartilhei as conquistas e as preocupações desta caminhada.

À Diretora do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Antonio Cesário de Figueiredo Neto, Ms. Wilma Regina Amorim, pela acolhida no CEJA e por sua valiosa amizade e companheirismo nas horas em que mais preciso.

Aos jovens e docentes em Química do CEJA Cesário Neto, que me receberam com muito carinho e atenção na caminhada de minha pesquisa.

Agradeço, enfim, a todos que contribuíram para a construção desta dissertação e da minha história. Muito obrigado!

Este trabalho se insere no âmbito das pesquisas que buscam aprofundar a compreensão e desvelar a realidade dos jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua interação com os conhecimentos químicos. Partimos da problematização que circunda a tríade “Jovens, EJA e Ensino de Química”. Nesse sentido as questões fundamentais norteadoras da pesquisa são: qual a importância e ou aplicação dos conhecimentos químicos na formação pessoal e profissional dos jovens que optam pela Educação de Jovens e Adultos? Em outros termos, quais interações são estabelecidas pelos jovens estudantes da EJA com os conhecimentos em Química? Esta pesquisa alicerçou-se nos pressupostos teóricos de autores que se dedicam aos estudos sobre a EJA, Juventude e Ensino de Química. A metodologia fundamentou-se na contribuição da perspectiva qualitativa. Esta pesquisa tem como sujeitos oito jovens da III Fase do Ensino Médio e três professores de Química do CEJA Cesário Neto em Cuiabá-MT. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram dois questionários e entrevista semi-estruturada. Para a análise das informações obtidas, a pesquisa baseou-se na perspectiva da abordagem interpretativa. Os resultados desta pesquisa mostram, segundo as falas dos jovens, que o ensino de Química é importante para a compreensão dos fenômenos e dos avanços científico-tecnológicos da sociedade atual. Quanto aos professores, demonstram que o ensino de Química na EJA não deve ser entendido como uma reposição da escolaridade perdida, como normalmente se configuram os cursos acelerados nos moldes do que tem sido o ensino supletivo, deve, sim, construir uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino dos conhecimentos químicos. Estes resultados evidenciam que com a atual valorização do conhecimento científico e o crescente desenvolvimento tecnológico da sociedade, a apropriação de conhecimentos de Química torna-se indispensável à formação de cidadãos críticos, conscientes e, especialmente, participativos. Acredita-se, portanto, que o ensino de Química que leva ao letramento científico do sujeito deve estar centrado na inter-relação de dois componentes básicos: conhecimento químico e o contexto social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Química.

This work inserts itself in the extent of the researches that seek to deepen the understanding and to reveal the youth's reality of the Education of Youths and Adults (EJA) and his/her interaction with the chemical knowledge. We start from the troubling situation that surrounds the triad "Youths, EJA and Teaching of Chemistry." In this matter the fundamental guiding subjects of the research are: which is the importance and or application of the chemical knowledge in the youths' personal and professional formation that opt for the Education of Youths and Adults? In other terms, which interactions are established for the youth students of EJA with the Chemistry knowledge? This research was found in the authors' theoretical presumptions that are devoted to the studies about EJA, Youth and Chemistry Teaching. The methodology was based in the contribution of the qualitative perspective. Having eight youths as subject of the research of the third phase of High School and three Chemistry teachers of CEJA Cesário Neto in Cuiabá-MT. The instruments used for collection of data were two questionnaires and semi-structured interview. For the obtained information analysis the research based itself on the perspective of the interpretative approach. The results of this research show according to the youths' speeches, that the teaching of Chemistry is important for the understanding of the phenomenon and of the scientific-technological progress of the current society. As for the teachers, they demonstrate that the teaching of Chemistry in EJA should not be understood as a replacement of the lost education, as usually the accelerated courses are configured in the molds of what has been being the adult teaching. It should, yes, build an own identity, without concessions to the teaching quality of the chemical knowledge. Those results evidence that the current valorization of the scientific knowledge and the increasing technological development of the society, the appropriation of Chemistry knowledge turns out to be indispensable to the critical and conscious citizens' formation. It believes, therefore that the Chemistry teaching that takes to the subject's scientific learning of reading and writing should be centered in the inter-relation of two basic components: chemical knowledge and the social context.

Keywords: Education of Youths and Adults, Chemistry Teaching

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE/MT – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CES – Centros de Ensino Supletivo
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CONFITEA – Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
SEDUC/MT – Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SESI – Serviço Social da Indústria
SME – Secretaria Municipal de Cuiabá
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Ensino
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	
1.1. A Opção Metodológica.....	18
1.2. O Universo da Pesquisa.....	19
1.3. Instrumento de Coleta de Dados.....	20
1.4. Sujeitos da Pesquisa.....	25
CAPÍTULO II - O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
2.1. Um Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	28
2.2. Paulo Freire no Contexto da Educação de Jovens e Adultos.....	35
2.3. Concepções da Educação de Jovens e Adultos.....	37
2.4. Especificidades da Educação de Jovens e Adultos.....	41
2.5. Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos.....	44
2.6. A Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso.....	49
CAPÍTULO III – A JUVENTUDE	
3.1. Contextualização da Juventude e Adolescência.....	56
3.2. Juventude, Escolarização e Trabalho.....	62
CAPÍTULO IV – O ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
4.1. A Pesquisa sobre Ensino de Química na EJA no Brasil.....	68
4.2. A Química na Atualidade.....	69
4.3. Letramento Científico na EJA.....	70
4.4. O Ensino de Química na Educação Básica: Algumas Dificuldades.....	72
4.5. Possibilidades do Ensino de Química na EJA.....	77
CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÕES	
5.1. Desenhando o Perfil Social, Econômico, Trajetória Escolar e Interação com os conhecimentos químicos dos Jovens da EJA.....	83
5.2. Caracterização Pessoal, Acadêmica e Profissional dos Docentes em Química.....	99
5.2.1. Características Pessoais.....	99
5.2.1.1. Caracterização da Formação Acadêmica.....	99
5.2.1.2. Caracterização das Atividades Profissionais.....	100
5.3. Caracterização dos Jovens Entrevistados.....	100

5.4. Analisando as Entrevistas com os Jovens da EJA.....	102
5.4.1. Bloco I – Os Jovens e a Educação de Jovens e Adultos.....	103
5.4.2. Bloco II – Os Jovens e a Química.....	108
5.5. Analisando as Entrevistas com os Docentes em Química.....	114
5.5.1. Bloco I – Educação de Jovens e Adultos.....	115
5.5.2. Bloco II – Química na EJA.....	119
CONSIDERAÇÕES	126
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	138
APÊNDICE I – Questionário Discente.....	139
APÊNDICE II – Questionário Docente.....	144
APÊNDICE III – Roteiro Entrevista Discentes.....	147
APÊNDICE IV – Roteiro Entrevista Docentes.....	150

INTRODUÇÃO

"Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Paulo Freire).

A proposição de discussões e estudos sobre as temáticas da Juventude, da Educação de Jovens e Adultos relacionados ao Ensino de Química, tem sido cada vez mais frequente. De maneira inegável, essas três temáticas (Juventude, Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Química), foram e continuam sendo focos de atenção de muitos educadores e pesquisadores, que projetam nessas áreas a significativa possibilidade de se reverter o quadro da exclusão sociocultural. Muitos se referem a essa exclusão como decorrente da falta de um processo de escolarização capaz de atender à necessidade imprescindível de uma Educação Básica de qualidade para todos.

Estudar o fenômeno da intensificação do acesso juvenil à educação, que começa a surgir no panorama brasileiro a partir dos anos 90 é fundamental, uma vez que ele contempla uma categoria que foi esquecida durante décadas na pesquisa educacional, ou seja, a juventude. Nessa perspectiva, estudar a Educação de Jovens e Adultos é importante, pois trata-se de uma modalidade de ensino voltada para trabalhar e atender o perfil distinto de seus educandos, visando a satisfação das necessidades de aprendizagem de jovens e adultos de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada. Nesse contexto, o Ensino de Química é sabidamente indispensável, pois trata de formar o cidadão-aluno para sobreviver e atuar na sociedade científico-tecnológica atual, onde a Química aparece como relevante instrumento para investigação, produção de bens, desenvolvimento socioeconômico e interfere no cotidiano de todas as pessoas, mostrando que tudo está interligado e que o homem faz parte desta natureza.

O presente trabalho é resultante de uma variedade de situações, observações e questionamentos ocorridos durante minha vida profissional como professor da rede estadual de Educação Básica em Mato Grosso, na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Essas situações são relacionadas ao meu desejo de entender a causa do número expressivo de jovens participantes nessa modalidade, contribuir e melhorar o ensino de Química na Educação de Jovens e

Adultos, e, sobretudo, melhorar a formação de professores de Química no que tange à Educação de Jovens e Adultos.

Este estudo parte da problematização que circunda a tríade “Jovens, Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Química”. Neste sentido, a questão fundamental norteadora da pesquisa é investigar **qual a importância e/ou aplicação dos conhecimentos químicos na formação pessoal e profissional dos jovens que optam pela Educação de Jovens e Adultos?** Em outros termos, quais interações são estabelecidas pelos jovens estudantes da EJA com os conhecimentos em Química?

Para o desenvolvimento da pesquisa o estudo amparou-se na abordagem qualitativa da pesquisa em educação. Assim, os aspectos da metodologia da pesquisa são apoiados nas obras de BOGDAN e BIKLEN (1994), BARALDI (1999), CHIZZOTTI (1998), FIORENTINI e LORENZATO (2006), GIL (2007), MINAYO [et al.] (2007). E, buscando melhorar a compreensão da questão investigativa aqui proposta, em diversos estudiosos que têm se dedicado à discussão das temáticas de investigação desta pesquisa. Assim, encontra-se em HADDAD (1991, 1994), GADOTTI (1991, 2000, 2001, 2002), FREIRE (1996, 1997, 1998, 2002, 2005), RIBEIRO (1997); entre outros, os elementos norteadores para o entendimento do contexto da EJA. Na área da Juventude há o aporte teórico de ABRAMO (1994), GROppo (2000), CARRANO (2000a), CARRANO e DAYRELL (2004), DICK (2003), SPÓSITO (2005), CORROCHANO [et al.] (2008) entre outros. E finalmente, em relação ao Ensino de Química, os fundamentos expostos por CHASSOT (2001, 2004, 2008), SANTOS e SCHNETZLER (2003); entre outros.

A elaboração deste trabalho está de acordo com as Normas Técnicas para o Trabalho Científico, FURASTÉ (2008). O caminho percorrido rumo à construção de uma resposta à sua questão norteadora, ficou estruturado da seguinte forma:

No primeiro capítulo – **Apresentação da Pesquisa** – descreve-se o percurso deste estudo e apresenta-se a opção metodológica pela pesquisa qualitativa por compreender que ela possibilita uma interpretação coerente com o objeto de investigação do trabalho. Além disso, elucida-se o universo e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos da coleta de dados.

No segundo capítulo – **O Contexto da Educação de Jovens e Adultos** – são abordados alguns aspectos da literatura especializada sobre a Educação de Jovens e Adultos, trazendo um breve histórico dessa modalidade em nosso país,

bem como a contribuição de Paulo Freire nesse contexto, as concepções e especificidades da EJA, a importância da formação de professores nessa modalidade de ensino e o panorama dessa modalidade no Estado de Mato Grosso.

No terceiro capítulo – **A Juventude** – é apresentada a contextualização do conceito juventude e adolescência e, buscando conhecer melhor a realidade da juventude atual, é feita uma breve apresentação sobre juventude, escolarização e trabalho.

No quarto capítulo – **O Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos** – aborda-se a pesquisa sobre o ensino de Química na EJA e no Brasil, a Química na atualidade, letramento científico na EJA, o ensino de Química na educação básica: algumas dificuldades, possibilidades do ensino de Química na EJA.

No quinto capítulo – **Resultados e Discussões** – desenha-se o perfil social e econômico, a trajetória escolar e a interação com a Química dos jovens da III Fase do Ensino Médio. Salienta-se a caracterização pessoal, acadêmica e profissional dos docentes em Química. Apresenta-se ainda os perfis dos jovens do CEJA selecionados para as entrevistas, as concepções de EJA e Ensino de Química dos sujeitos da pesquisa e a análise interpretativa dessas concepções e interações com os conhecimentos químicos na EJA.

Nas **Considerações Finais**, o estudo busca não somente responder o problema suscitado nesta investigação, como também, contribuir de forma especial para a área de Educação em Ciências, onde existem pesquisadores que realizam investigações, que como esta, pretendem aprofundar a compreensão sobre a realidade dos Jovens e do Ensino de Química da Educação de Jovens e Adultos.

Capítulo I

Apresentação da Pesquisa

“A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida” (Chizzotti).

Em busca de resposta à indagação da pesquisa, este capítulo descreve os passos percorridos na construção da investigação, traçando a opção metodológica, o universo, os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa.

1.1. A Opção Metodológica

Considerando a natureza desta pesquisa – norteada pela questão: **qual a importância e/ou aplicação dos conhecimentos químicos na formação pessoal e profissional dos jovens que optam pela Educação de Jovens e Adultos**, os pressupostos da pesquisa qualitativa possibilitam ao investigador a busca da explicação aprofundada e da compreensão de fenômenos sociais, como estes, objeto desta investigação.

Em face da pesquisa qualitativa e segundo as considerações de Minayo [et al.]:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (2007, p.21).

Na perspectiva de investigação qualitativa em Educação, Bogdan e Biklen (1994) discutem as características que fundamentam essa modalidade de pesquisa assinalando que:

I – A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento: o contexto em que ocorre o fenômeno não sofre qualquer manipulação intencional do pesquisador, já que preservá-lo é fundamental para compreender o objeto em estudo;

II – A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: a preocupação maior do pesquisador é constatar como o fenômeno se mostra nas diversas atividades e procedimentos cotidianos e como se constitui para os sujeitos envolvidos;

III – O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador: busca-se compreender as perspectivas dos participantes;

IV – Os dados coletados são predominantemente descritivos: todos os dados da realidade são considerados relevantes, sendo assim, expressa-se na tentativa de abordar o fenômeno de maneira minuciosa, respeitando a forma como ele se apresenta;

V – A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: o pesquisador não possui hipóteses formuladas a priori, não procura buscar evidências para a comprovação de suas questões.

Levando em consideração essas cinco características básicas discutidas por Bogdan e Biklen (1994) acerca da investigação qualitativa em Educação, desenvolve-se compreensão da presente pesquisa.

1.2. O Universo da Pesquisa

A presente pesquisa compreendeu o contexto do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Cesário Neto, pertencente à rede pública da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, criado pela unificação das Escolas Estaduais de Educação Básica Professor Antônio Cesário Figueiredo Neto e Professora Emília Fernandes de Figueiredo, ambas localizadas no município de Cuiabá-MT, e designado pelo Decreto nº 1.126, de 28 de Janeiro de 2008. Esse Decreto autoriza o CEJA Cesário Neto a oferecer exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades presencial, semi-presencial, a distância e exame supletivo, a partir do ano letivo de 2008.

Situado na região Leste do município de Cuiabá, O CEJA Cesário Neto localiza-se geograficamente numa posição privilegiada, tendo em vista a facilidade de acesso da comunidade escolar, que pode contar com várias linhas de transporte coletivo com trajeto em frente à escola, favorecendo não somente o acesso de estudantes provenientes de Cuiabá como também de outros municípios como Várzea Grande¹ e Santo Antônio de Leverger.

¹ Várzea Grande é um município brasileiro do estado de Mato Grosso que forma uma conurbação com a capital do estado, Cuiabá, sendo as duas cidades separadas apenas pelo rio que empresta o

Este estudo elege como universo de pesquisa o CEJA Cesário Neto, em função de suas características no contexto de Mato Grosso – maior Centro EJA do Estado em número de alunos, número de professores de Química e estrutura física –, atendendo assim a questão norteadora desta investigação.

1.3. Instrumento de Coleta de Dados

A coleta de dados não é um processo acumulativo e linear, que autoriza o pesquisador, exterior à realidade estudada e dela distanciado, a estabelecer leis e prever fatos (CHIZZOTTI, 1998).

De acordo com Chizzotti:

Os dados são colhidos, interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos. Em geral, a finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde o pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa (1998, p.89).

Conforme Baraldi faz-se necessário: “a triangulação, ou seja, a recorrência a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas, utilizando-se de recursos variados” (1999, p.19). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados durante a nossa pesquisa foram: dois questionários e duas entrevistas semi-estruturadas.

O questionário é um dos instrumentos mais tradicionais de coleta de informações, consistindo numa série de perguntas objetivas (fechadas) e subjetivas (abertas) ou ainda mistas (combinando com questões fechadas e parte aberta), cuja finalidade é descrever os participantes da pesquisa, coletando o maior número de dados que possibilitem o confronto das informações recolhidas, sobretudo na fase inicial e exploratória da pesquisa (FIORENTINI; LORENZATO, 2006).

Ainda em relação ao questionário, na concepção de Gil (2007) ele oferece vantagens e limitações; as vantagens são:

seu nome à capital, o Rio Cuiabá (as duas somam mais de 750 mil habitantes). Várzea Grande faz limite com os municípios de Cuiabá, Santo Antônio de Leverger, Nossa Senhora do Livramento, Acorizal e Jangada. A área do município fazia parte de Cuiabá, antes de ser desmembrada. WIKIPÉDIA. **Enciclopédia Digital 2008** <[http:// pt.wikipedia.org](http://pt.wikipedia.org)> Acesso em 12 nov. 2008.

- Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado de diversas formas;
- Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige treinamento de pesquisadores;
- Garante o anonimato das pessoas;
- Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

As limitações dessa técnica de pesquisa, de acordo com Gil (2007), são:

- Exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- Não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição de representatividade da amostra;
- Proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.

Os questionários foram elaborados e aplicados, na presente investigação, da seguinte forma:

Questionário 1 (Q1) (Discentes da EJA) – elaborado com perguntas mistas, foi aplicado nos alunos da III Fase da EJA, modalidade presencial, dos três períodos (matutino, vespertino e noturno), e guiado com o propósito de traçar o perfil social, econômico e educacional desses jovens. Esse questionário foi dividido em três blocos, sendo que o bloco I pesquisa os dados pessoais e socioeconômicos. O bloco II os dados sobre Educação de Jovens e Adultos e, finalmente, no bloco III constam as questões relativas à pesquisa sobre Química na EJA (Apêndice I).

Optou-se por investigar somente os alunos da III Fase do Ensino Médio modalidade presencial, por entender que esses alunos tiveram um contato maior com a disciplina Química em relação aos alunos das I e II Fases do Ensino Médio.

Questionário 2 (Q2) (Docentes da EJA) – foi organizado com as questões subjetivas e tem como objetivo a obtenção de informações pessoais, formação acadêmica e experiência profissional dos docentes de Química que trabalham com os estudantes sujeitos da pesquisa. (Apêndice II).

A principal dificuldade na aplicação dos questionários foi o atraso no início das atividades de ensino do CEJA Cesário Neto, que começaram quase 01 mês após as demais unidades escolares².

No dia 14 de março, uma semana após o início do ano letivo, foi deflagrada greve dos professores da rede estadual de educação básica do Estado de Mato Grosso³, que teve seu início em 14 de março e término em 14 de abril de 2008. Após o término da greve, e devido à falta de professores em algumas disciplinas, entre elas a Química, e o não comparecimento da maioria dos alunos, somente foi possível aplicar os questionários nos dias 6 e 7 do mês de maio (Q1) e 8 e 9 (Q2).

Do universo total dos estudantes da III Fase do Ensino Médio, aplicou-se o questionário (Q1) a um total de 111 estudantes, distribuídos nos três períodos ofertados pelo Centro, sendo três turmas no matutino, uma no vespertino e quatro no noturno. Do total dessa amostra, 54% estão na faixa etária dos 17 a 24 anos, 14% na faixa etária dos 25 a 33 anos, 18% na faixa etária dos 34 a 42 anos, 14% na faixa etária dos 43 a 63 anos, conforme mostra a figura-1. Pode-se constatar, diante desses resultados, que há a presença de mais de 50% do público juvenil terminando sua formação básica na modalidade da EJA.

² As atividades tiveram início em 03 de março de 2008, devido às reformas físicas pelas quais o Centro passava.

³ Greve que reivindicava piso salarial de R\$: 1.050,00 para professor com formação em Ensino Médio e de R\$: 1.550,00 para professores com formação de nível Superior.

**Faixa Etária dos Alunos da III Fase do Ensino
Médio / CEJA - Cesário Neto**

■ Faixa Etária 17 a 24 anos ■ Faixa Etária 25 a 33 anos
■ Faixa Etária 34 a 42 anos ■ Faixa Etária 43a 63 anos

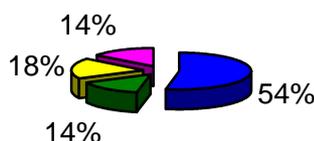


Figura-01

Para traçar o perfil socioeconômico, a trajetória escolar e a interação com a Química dos jovens da III Fase do Ensino Médio desse CEJA, – assunto que será tratado no capítulo V dessa pesquisa –, usou-se apenas o questionário respondido pelos estudantes que estão na faixa etária de 17 a 24 anos, utilizando-se como categoria de escolha a faixa etária juventude (segundo o Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística/IBGE, a faixa juventude compreende dos 15 aos 24 anos de idade).

O questionário (Q2) foi aplicado no total dos cinco professores de Química que lecionam para a III Fase do Ensino Médio nos três períodos do CEJA Cesário Neto. Desse total, três são habilitados em Química e dois em Biologia. Em relação à situação funcional haviam dois efetivos e três contratados, sendo que um dos contratados é habilitado em Química e os demais possuem habilitação em Biologia. O perfil pessoal, acadêmico e profissional dos docentes que atuam com a disciplina de Química no CEJA Cesário Neto, será apresentado de forma mais detalhada no capítulo V.

A etapa seguinte da coleta de dados consistiu na aplicação de entrevistas. A entrevista é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico (MINAYO [et al.], 2007).

As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização. A entrevista organizada para esta presente pesquisa foi a semi-estruturada que, de acordo com Minayo [et al.]:

“combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (2007, p.64).

Transcorridas cerca de três semanas após a aplicação dos questionários (1 e 2), o pesquisador retornou ao CEJA Cesário Neto para entrevistar individualmente os sujeitos pesquisados. As entrevistas eram aplicadas em um tempo que variava de 40 a 65 minutos, sempre em horário previamente combinado e de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

Na entrevista semi-estruturada, foi elaborado um roteiro básico com perguntas subjetivas, de forma a coletar e elucidar algumas questões que haviam sido respondidas nos questionários pelos jovens, além de outras que ainda não haviam sido contempladas anteriormente, tanto para os jovens quanto para os docentes (Apêndices III e IV).

Na intenção de aprofundar a reflexão sobre a situação dos jovens na EJA e sua interação com o ensino de Química as entrevistas foram organizadas em dois blocos, a saber:

Na entrevista com os jovens alunos, no **Bloco I – Jovens e a EJA**, as questões tratam desde a opção pela EJA até a conceituação de juventude. Já no **Bloco II - Jovens e a Química**, tenta-se verificar o gosto pela Química, o grau de conhecimento, e a interação com a disciplina.

Na entrevista com os docentes, no **Bloco I – Educação de Jovens e Adultos**, as questões visam averiguar desde a concepção de EJA até a importância da criação do CEJA, na visão dos docentes de Química. No **Bloco II – Química na EJA**, as questões buscam compreender desde a importância que os docentes atribuem ao ensino de Química na EJA, até a forma como a disciplina é ensinada aos jovens do CEJA.

Com as informações colocadas pelos sujeitos da pesquisa a partir dos instrumentos de coleta de dados utilizados, este estudo analisa o conteúdo desses instrumentos, tentando desvendá-los e assim compreender as vozes dos jovens estudantes e dos professores participantes sobre o objeto de investigação desta pesquisa.

1.4. Sujeitos da Pesquisa

Da faixa etária de jovens, cuja representatividade é 54% de todo o universo analisado – III Fase do Ensino Médio do CEJA Cesário Neto –, selecionou-se oito sujeitos para a realização da entrevista semi-estruturada. Esses jovens foram escolhidos após a aplicação do questionário (Q1). Posteriormente às aplicações dos questionários, realizou-se a análise dos mesmos e, a partir dela, foram selecionados os jovens que participariam da entrevista semi-estruturada, observados os critérios abaixo.

- **Critério – 1 – sexo (gênero)** – respeitando o gênero, elegeu-se 4 (quatro) jovens do sexo masculino e 4 (quatro) jovens do sexo feminino;
- **Critério – 2 – turno de estudo** – os 8 (oito) jovens foram selecionados por turno, da seguinte forma: 3 (três) do período matutino, 1 (um) do período vespertino e 4 (quatro) do período noturno. A escolha das quantidades desiguais dos jovens por turno seguiu o critério de proporcionalidade e justifica-se pelo fato de o noturno ser o período que apresenta a maior quantidade de turmas da III Fase, seguido do matutino e por último o vespertino.
- **Critério – 3 – cor (raça)** – o critério raça observou também a proporcionalidade, observada a autoclassificação dos jovens através dos questionários (Q1). Segundo esses dados, o maior número é de pardos, seguido de negros e brancos. Desta forma, selecionou-se 3 (três) pardos, 3 (três) negros e 2 (dois) brancos;
- **Critério – 4 – trabalho** – de acordo com o questionário (Q1) mais de 50% dos jovens exercem trabalho remunerado, assim optou-se em escolher 6 (seis) jovens que trabalham e 2 (dois) que não exercem nenhum tipo de atividade remunerada.
- **Critério – 5 – afinidade com a disciplina de Química** – ainda em relação aos dados obtidos através do questionário (Q1), consta que 69% dos jovens gostam da disciplina de química e 41% não gostam. Diante desse fato escolheu-se 5 (cinco) jovens que gostam e 3 (três) jovens que não gostam, de modo a elucidar a interação desses jovens com os conhecimentos químicos.

Em relação ao Questionário 2, referente aos docentes, selecionamos para a entrevista três, dos cinco professores, a partir de dois critérios norteadores: o primeiro foi o de serem habilitados em Química, e o segundo o da efetividade empregatícia de dois docentes na rede pública estadual de ensino.

Assim, escolhemos para a entrevista⁴ semi-estruturada onze sujeitos, sendo oito estudantes e três professores, com o objetivo de analisar a trajetória escolar dos jovens estudantes até a sua opção pela modalidade EJA, a forma como eles interagem pessoal e/ou profissionalmente, os conhecimentos químicos aprendidos na escola, além da visão dos docentes sobre os estudantes e as condições de ensino da Química.

⁴ Nas entrevistas foram utilizados nomes fictícios para os jovens e docentes como forma de resguardar suas identidades.

Capítulo II

O Contexto da Educação de Jovens e Adultos

“Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar” (Paulo Freire).

2.1. Um Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Reconstruir a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil não é tarefa fácil, é complexa, pois não existem registros suficientes em relação às diversas ações implementadas, em especial no âmbito não governamental. Contudo, sabe-se que a sua história apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

No período colonial, a alfabetização de adultos, inicialmente tinha o objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a apenas a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, e para que os índios pudessem ser catequizados; mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado. Todavia, com a expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII, desorganizou-se o ensino até então estabelecido e novas iniciativas sobre ações dirigidas à educação de adultos somente ocorreram durante a época do Império.

Durante o período imperial ocorreram algumas iniciativas de experiências, através das escolas noturnas para adultos. Um dos marcos educacionais desse período foi a Constituição Brasileira de 1824, que sob forte influência europeia formalizou a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos brasileiros, fato que não se consolidou por vários motivos: primeiro, porque somente possuía cidadania uma pequena parcela da população, aquela das elites econômicas; em segundo lugar, porque coube a responsabilidade de oferta da educação básica às Províncias que, com poucos recursos, não podiam cumprir a lei, permanecendo sob responsabilidade do governo imperial a educação das elites. Pode-se perceber que o ensino se dava de forma desigual para diferentes grupos e em diferentes tempos.

Os primeiros passos mais objetivos de implementação da educação no Brasil se deram já na fase republicana. Desde a Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas permitiram o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Com o advento da Constituição de 1934, que instituiu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de freqüência obrigatória, extensiva para adultos.

A educação de jovens e adultos passa se firmar como questão de política nacional, começando, segundo Ribeiro, “a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir dessa década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país” (1997, p.19).

A década de 40 foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de jovens e adultos: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), e outros. Este conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional. Ao mesmo tempo, os movimentos internacionais, e organizações como a Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura (UNESCO), exerceram influência positiva, reconhecendo os trabalhos que vinham sendo realizados no Brasil e estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos.

No ano de 1946, com a instalação do estado Nacional Desenvolvimentista, houve um deslocamento do projeto político do Brasil, passando do modelo agrícola e rural para um modelo industrial e urbano, que gerou a necessidade de mão-de-obra qualificada e alfabetizada.

Já em 1947, o Ministério da Educação (MEC), promoveu a Campanha de Educação de Adolescente (CEAA). A campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade). O objetivo não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo. Essa campanha atuou no meio urbano e no meio rural, possuindo objetivos diversos, mas diretrizes comuns. Na zona rural, visava fixar o homem no campo, além de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul. No meio urbano visava à preparação de mão-de-obra alfabetizada para atender às necessidades do contexto urbano-industrial.

Apesar de, no fundo, ter o objetivo de aumentar a base eleitoral (o analfabeto não tinha direito ao voto) e elevar a produtividade da população, a CEAA contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil (VIEIRA, 2004, p.19-20).

Na década de 50 o clima de entusiasmo da CEEA começou a diminuir, devido às críticas recebidas que se dirigiam tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica e, portanto, antes do final dessa década a campanha extinguiu-se, sobrevivendo apenas a rede de ensino supletivo, por meio dela implantada. Ainda nos anos 50, destacaram-se como políticas educacionais para a educação de jovens e adultos a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), que tiveram curta duração e poucas realizações. Essa década, que difundiu a educação de adultos como educação de base e como desenvolvimento comunitário, chegaria ao seu final com duas tendências mais significativas:

A educação de adultos entendida como educação libertadora, como “conscientização” (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (GADOTTI, 2001, p. 35).

Em 1958 foi realizado o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, objetivando avaliar as ações realizadas na área e visando propor soluções adequadas para a questão. Foram feitas críticas à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor. A delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire⁵ fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo, que considerasse as características socioculturais das classes populares, estimulando sua participação consciente na realidade social. Nesse congresso discutiu-se também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em decorrência, foi elaborado em 1962 o Plano Nacional de Educação, sendo extintas as campanhas nacionais de educação de adultos em 1963.

Os anos 60 podem ser considerados como um dos períodos mais importantes para a história da educação de jovens e adultos no Brasil, pois novos impulsos foram dados às campanhas de alfabetização de adultos. No entanto, em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam

⁵ Paulo Régis Neves Freire, educador pernambucano, reconhecido internacionalmente pelo seu método de alfabetização. Autor de várias obras como: Educação como Prática de Liberdade; Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da Autonomia; entre outros. Sua colaboração para EJA na década de 60, será tratada no (Tópico. 1.2).

à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. O Movimento de Educação de Base (MEB) sobreviveu por estar ligado ao MEC e à igreja Católica. Todavia, devido às pressões e à escassez de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966.

O início da década de 70, ainda sob a ditadura militar, marca o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que era um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. Após esse período, quando já deveria ter sido cumprida essa meta, o Censo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrou 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais. O programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como a educação comunitária e a educação de crianças.

O ensino supletivo, implantado em 1971, foi um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil.

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº. 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham conseguido ou concluído na idade própria. (VIEIRA, 2004, p.40).

O MEC promoveu ainda a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), a fim de atender a todos os alunos que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada para as séries iniciais do ensino de primeiro grau; e também redefiniu as funções do ensino supletivo, em 1972, destacando quatro aspectos:

A suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem; e a qualificação (MEC/SEF, 2002 a).

Na visão de Haddad (1991), os Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação.

No início da década de 80, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sociopolíticas, com o fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização, servindo como exemplo a campanha nacional a favor das eleições diretas. Em 1985 o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR. O contexto da redemocratização possibilitou a ampliação das atividades da educação de jovens e adultos. Estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos. A nova Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a educação de jovens e adultos, o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada.

A história da educação de jovens e adultos chega à década de 90, conforme Ribeiro (1997), reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas, também necessárias a todo o ensino fundamental. Contudo, a partir dessa mesma década, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. Em março de 1990, com o início do governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade. Em nome do enxugamento da máquina administrativa, a União foi se afastando das atividades da educação de jovens e adultos e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios.

No ano de 1996, a respeito das políticas públicas no que diz respeito à educação de jovens e adultos, outra ação importante foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶ (LDB 9394/96), que estabeleceu em uma seção dedicada à educação Básica de Jovens e Adultos:

A reafirmação do direito dos jovens e adultos a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. E a alteração da idade mínima para a realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a educação de jovens e adultos no sistema de ensino regular (MEC/SEF, 2002a, p.17).

A LDB aprovada em 1996, entretanto, na visão de alguns pesquisadores/educadores, não trouxe melhorias significativas à EJA, “pois apenas dois artigos tratam dessa modalidade de ensino” (ARELARO; KRUPPA, 2002, p.97). A LDB 9394/96 reserva uma pequena seção à EJA, e seu conteúdo, de caráter

⁶ A partir da LDB 9394/96, com a instituição da educação de jovens e adultos como modalidade da Educação Básica, alguns autores referir-se-ão a essa modalidade com a denominação de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fato esse que adotaremos nesta dissertação.

marcadamente flexível, segundo Rummert revela um “tratamento insuficiente conferido a essa modalidade de ensino” (2002, p. 119). Para essa autora, as ações no campo educacional no Brasil têm se pautado pela relação custo/benefício, o que explica a posição marginal atribuída à EJA, dentro da LDB. Ressalta como exemplo, o fato de que “nem mesmo nas Disposições Transitórias a questão do analfabetismo dos jovens e adultos trabalhadores foi contemplada em qualquer artigo da LDB” (RUMMERT, 2002, p. 120).

De acordo com Di Pierro, a LDB em sua redação final, frustrou a muitos que trabalhavam com a EJA, devido às “lacunas, incoerências, estreiteza conceitual, falta de inventividade e funcionalidade aos interesses privados no ensino” (2000, p.113 - 114). A autora evidencia como incoerência ou ambiguidade a retomada do adjetivo *supletivo*, relegando essa modalidade a um subsistema paralelo, como já existia na LDB 5692/71; acrescenta ainda que o texto atribui flexibilidade a esta modalidade de ensino, de modo que se possa utilizá-la como forma de aceleração de estudos, permitindo o acesso a ela por meio de avaliações de conhecimentos adquiridos de maneira informal. Outra questão apontada pela autora é a confirmação, pela Lei 9394/96, do seu caráter utilitarista, quando, no parágrafo 2º do artigo 1º, vincula toda a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social.

O Brasil, em janeiro de 1997, teve destaque internacional ao sediar a Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA)⁷, que se realizaria em julho de 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha.

Com a V CONFINTEA, foi dado um grande impulso para que as diversas iniciativas ligadas à EJA se articulassem, pois as etapas preparatórias para essa Conferência possibilitaram um conhecimento, uma articulação e aproximação de segmentos envolvidos com a EJA e, segundo Soares, “no caso do Rio de Janeiro, os atores envolvidos com a EJA, propuseram um prosseguimento dos encontros no âmbito estadual, criando o Fórum de Educação de Jovens e Adultos” (2002, p.9). Diante dessa iniciativa, surgiu então um movimento nacional de continuidade da V CONFINTEA, que se materializou com a criação de fóruns estaduais de EJA; de

⁷ As Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) são convocadas pela UNESCO periodicamente: a primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda aconteceu em Montreal, Canadá, em 1960; a terceira transcorreu em Tóquio, no Japão, em 1972; a quarta realizou-se em Paris, na França, em 1985; a quinta foi-se em Hamburgo, na Alemanha, em 1997; e a sexta será sediada no Brasil em 2009.

acordo com Soares (2002) os fóruns estaduais existentes são os seguintes: RJ, MG, ES, SP, RS, PR, SC, PB, TO, MT e AL; e em alguns Estados existem comissões pró-constituição de fóruns como em PE, GO, BA e CE. Vale ressaltar que os fóruns têm sido um espaço de pluralidade e de vitalidade do que acontece na educação de jovens e adultos no país.

Estabelecendo-se como um período significativo na história da EJA, paralelo à criação de fóruns estaduais de EJA, os anos 2000 vão ainda consolidar a efetivação dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA'S), realizados pela primeira vez em 1999, no Rio de Janeiro, e, posteriormente, na Paraíba (2000), São Paulo (2001), Minas Gerais (2002), Mato Grosso (2003), Rio Grande do Sul (2004), Goiás (2005), Pernambuco (2006), Paraná (2007) e Rio de Janeiro (2008).

O ano de 2000, foi o período em que se consolida o principal documento que regulamenta e normatiza a EJA, e consagra-se no contexto da Educação Básica de jovens e adultos com a aprovação do Parecer 11/2000 e da Resolução 01/2000, que sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentam o novo paradigma para essa modalidade, sugerindo: a extinção do uso da expressão "supletivo"; o restabelecimento do limite etário para o ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio); a atribuição das funções reparadora, equalizadora e qualificadora para a EJA e promoção dos docentes para o público específico da EJA; a contextualização curricular e metodológica de acordo com os princípios de equidade e diferenças sistematizados pela EJA.

Em 2003 o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria prioridade do novo governo federal. Para isso, foi criada a Secretária Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta é a erradicação do analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula. Para cumprir essa meta, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuirá com órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvam ações de alfabetização. No Programa Brasil Alfabetizado, a assistência está direcionada ao desenvolvimento de projetos com as seguintes ações: Alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores.

Chegando ao fim desse breve processo histórico da educação de jovens e adultos, pode-se afirmar que a trajetória histórica da EJA em nosso país sempre

sofreu interferências do contexto histórico e sociopolítico de cada época; na atualidade a ênfase na educação de jovens e adultos é de grande relevância. No contexto histórico atual, muito já foi feito, mas ainda há muito que fazer. Faz-se necessário vislumbrar novos horizontes na busca da total erradicação do analfabetismo no País, e a EJA, como modalidade de ensino, deve oferecer uma educação de qualidade com ideais reflexivos e transformadores.

2.2. Paulo Freire no Contexto da Educação de Jovens e Adultos

O objetivo deste tópico não é apresentar a biografia e todas as obras do educador Paulo Freire, mas faz-se necessário destacar algumas informações acerca do mesmo, pois a história da EJA no Brasil está muito ligada a sua imagem.

No ano de 1947, Paulo Freire foi contratado para dirigir o departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), onde entrou em contato com a alfabetização de adultos. Em 1958 participou de um congresso educacional na cidade do Rio de Janeiro. Nesse congresso, apresentou um trabalho importante sobre educação e princípios de alfabetização. De acordo com suas ideias, a alfabetização de adultos deve estar diretamente relacionada ao cotidiano do trabalhador. Desta forma, o adulto deve conhecer sua realidade para poder inserir-se de forma crítica e atuante na vida social e política.

No começo de 1964, foi convidado pelo então presidente João Goulart para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização. O “método” Paulo Freire⁸, desenvolvido nessa época, teve sua primeira aplicação na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. E, com o sucesso da experiência, passou a ser conhecido em todo país, sendo praticado por diversos grupos de cultura popular. Com ele ocorreu uma mudança no paradigma teórico-pedagógico sobre a EJA. Durante muitos séculos, para alfabetizar utilizava-se o método silábico de aprendizagem, ou seja, partia-se da ideia de que conhecendo as sílabas e juntando-as poder-se-ia formar qualquer palavra. Para o método de Freire, o princípio básico era: “a leitura do

⁸ Uma descrição mais detalhada de como o método Paulo Freire era operacionalizado, acompanhada de uma síntese de seus fundamentos filosóficos, pode ser encontrada nos livros: (FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000); e (BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. Coleção Primeiros Passos).

mundo precede a leitura da palavra”, prescindindo da utilização de cartilhas, que segundo Ribeiro (1997) previa uma etapa preparatória, quando o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar, levantando ainda o universo vocabular utilizado pelo grupo para expressar a realidade. Por essa concepção, não se desenvolvia o pensamento crítico; não importava entender o que era escrito e o que era lido, porque o importante era dominar o código.

Na nova concepção de alfabetização (freireana), a língua escrita vem acompanhada por um processo de construção do conhecimento, que se dá por meio de diálogos de interação entre educador e educando. No período do governo militar, o método de alfabetização de Paulo Freire foi considerado uma ameaça à ordem. O pedagogo foi punido e cassado após o golpe militar e suas ideias foram proibidas de circular no Brasil durante muito tempo. Assim Paulo Freire viveu em exílio no Chile e na Suíça, onde continuou produzindo conhecimento na área de educação. Sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido*, foi lançada em 1969. Nela, Paulo Freire detalha seu método de alfabetização de adultos. Retornou ao Brasil no ano de 1979, após a Lei da Anistia.

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

Segundo Freire, na relação professor-aluno,

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. (2002, p. 58)

Educador e educandos devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização. É importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola.

O chamado "método" Paulo Freire tem como objetivo a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas deve acontecer, essencialmente, nos campos sociocultural e político, pois o ato de conhecer não é apenas cognitivo, mas político, e se realiza no seio da cultura. Contudo, a visão ingênua que os indivíduos têm da realidade torna-os escravos, na medida em que, não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Essa descrença na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada pelas cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como observadores e não como sujeitos ativos dessa realidade.

2.3. Concepções da Educação de Jovens e Adultos

A EJA no Brasil constitui-se muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento da Nação. São consequências dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada. Um número considerável de excluídos do sistema formal de ensino, por se encontrar em condições de vida precárias ou por ter tido acesso a uma escola de má qualidade ou, então, por não ter tido acesso à escola, se defronta com a necessidade de realizar sua escolaridade, já adolescentes ou adultos, para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância (HADDAD, 1994).

Definida sob o marco condicionante da miséria social, e compreendida como um leque amplo e heterogêneo de experiências educativas de formatos e modalidades diversas, que não correspondem necessariamente às ações de escolarização, a EJA passou por grandes mudanças e foi influenciada por variadas tendências.

Na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em 1990, Gadotti e Romão (2001) esclarecem que até a Segunda Guerra Mundial a EJA era concebida como extensão da educação formal para todos, integrada à chamada educação popular, isto é, educação para o povo, sobretudo, para a população das periferias e zonas rurais.

Na I Conferência Internacional sobre Educação de adultos, Gadotti e Romão (2001) afirmam que a educação de adultos passou a ser concebida como uma educação moral, fazendo-se necessário uma educação “paralela”, fora da escola, cujo o objetivo era contribuir para o respeito aos direitos humanos. Já na II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, surgem dois enfoques distintos, como uma continuação da educação formal, sendo um enfoque como educação de base comunitária e o outro como educação permanente. Na III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, a educação de adultos voltou a ser difundida como suplência da educação fundamental (escola formal); sendo o maior objetivo reintroduzir jovens e adultos, sobretudo analfabetos, no sistema formal de educação. Já a IV Conferência, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos, sendo discutidos muitos temas, dentre eles a alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação moral, educação familiar, entre outros, fazendo com que essa Conferência se caracterizasse pela “implosão” do conceito de educação de adultos.

No Brasil o principal documento que orienta as ações sobre a EJA é o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. É fortemente marcado pelo contexto internacional do período, em que foram realizadas importantes conferências internacionais de educação. A primeira foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), e que, segundo Gadotti e Romão (2001), “entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica. Ela consagrou, assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das necessidades básicas da aprendizagem” (2001, p. 34-35). Após esse evento, a UNESCO nomeou uma comissão que, no período de 1993 a 1996, elaborou o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”, também conhecido como Relatório Jacques Delors. O outro evento foi a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos demonstrou a existência de concepções muito diferenciadas de educação de adultos, e graças à efetiva participação de mais de 1500 representantes de 170 países, também formulou o conceito de educação de adultos com diversas orientações e princípios

que se tornaram referência máxima para o campo da EJA. Esta foi a primeira Conferência que teve uma participação substantiva das organizações não-governamentais envolvidas nos projetos de educação de adultos. Desta Conferência resultaram a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. A Declaração de Hamburgo afirma que a educação de adultos, mais do que um direito, é a “chave para o século XXI”, configurando-se como instrumento necessário à “plena participação na sociedade” (DI PIERRO, 2000, p. 89). Traz como meta principal da EJA a construção de uma “sociedade educativa”. Seu papel é desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade, “fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo” (DI PIERRO, 2000, p. 90) e “promovendo, ao mesmo tempo, a coexistência tolerante e a participação consciente e criativa dos indivíduos e comunidades” (DI PIERRO, 2000, p. 139).

O Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, ao tratar das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, propõe-se a orientar a concretização das ações da EJA no Brasil, envolvendo os poderes públicos e as iniciativas da sociedade civil. Define as funções da EJA, tomando como referência os documentos resultantes dos grandes eventos internacionais sobre educação do período; sendo assim, concebe a EJA como a chave para o século XXI. A EJA, mais que um direito, torna-se determinante para o exercício da cidadania e condição para participação plena na sociedade. Argumenta-se que a EJA pode auxiliar na eliminação das discriminações e na busca de uma sociedade mais justa, menos desigual, o que garantiria a equidade. Atribui-se a ela, também, o papel de qualificação e requalificação profissional. Enfatiza-se que a EJA pode garantir a inclusão educacional e social dos brasileiros que historicamente se viram excluídos dos bens sociais, culturais e materiais produzidos pela sociedade.

De acordo com Mato Grosso (2002), a EJA é apresentada pelo Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 com suas três principais funções:

- **A função Reparadora:** constitui-se na restauração do direito a uma escola de qualidade, o que significa ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante, contribuindo para a conquista da cidadania e a inserção no mundo do trabalho, através da aquisição das competências exigidas para isso;

- **A função Equalizadora:** aplica-se àqueles que antes foram desfavorecidos quanto ao acesso e permanência na escola, devendo receber, proporcionalmente, maiores oportunidades que os outros, para ter restabelecida sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade;
- **A função Qualificadora:** mais do que função, é o próprio sentido da EJA, tem como base o caráter incompleto do ser humano que busca atualização em quadros escolares e não escolares .

A Resolução CNE/CEB 1/2000 é o documento que normatiza a EJA e estabelece diretrizes nacionais que devem, obrigatoriamente, ser observadas na oferta desta modalidade de ensino em suas etapas fundamental e média. Normatiza que os componentes curriculares e o modelo pedagógico da EJA devem respeitar as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental (CEB 4/98), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CEB 15/98) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (CEB 16/99). Cabe aos sistemas de ensino recontextualizarem os indicativos do ensino fundamental e médio, a fim de assegurar a identidade própria da EJA.

Essa Resolução CNE/CEB 1/2000, expressa uma tendência à flexibilização dessa modalidade de ensino, permitindo que ações de EJA sejam desenvolvidas no espaço escolar ou extra-escolar, pela iniciativa pública, privada ou em cooperação com a sociedade civil, associadas à educação profissional ou não. O caráter flexível do atendimento à EJA permite que cada sistema de ensino organize a estrutura e a duração dos cursos, bem como a certificação, via exames supletivos, de habilidades e conhecimentos obtidos informalmente.

As funções atribuídas à EJA constituem-se em tarefas abrangentes, em uma sociedade em que as diferenças sociais não decorrem da situação educacional dos indivíduos, e sim, da propriedade privada dos meios de produção. A EJA torna-se uma promessa de inclusão escolar e social, mediante investimento pessoal na educação. Assim, a promessa de qualificação e o desenvolvimento de competências aos jovens e adultos não se vinculam a uma atividade profissional específica, mas ao desenvolvimento de competências mais gerais, visando à constituição de

pessoas aptas a assimilar as constantes mudanças introduzidas pela inovação tecnológica.

Enfim, de acordo com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, parecer CNE/CEB nº. 11/2000 (apud SOARES, 2002, p.130) a EJA é educação permanente, embora enfrente os desafios de uma situação socioeducacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças em idade escolar. Os liames entre escolarização e idade podem até não terem conseguido a melhor expressão legal, mas pretendem apontar uma democratização escolar em que o adjetivo *todos*, tal como posto junto ao substantivo *direito*, seja uma realidade para cada um desses conjuntos de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Contudo, a efetivação do “direito de todos” somente existirá se houver escolas em grande número para acolher todos os cidadãos brasileiros e se dessa acessibilidade ninguém for excluído.

2.4. Especificidades da Educação de Jovens e Adultos

A especificidade da educação de jovens e adultos está pautada na importância de se considerar o perfil distinto de seus educandos e na satisfação das necessidades de aprendizagem de jovens e adultos de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada, que, conforme esclarece Fonseca, “(re)tomam sua vida escolar apresentando perspectivas e expectativas, demandadas e contribuições, desafios e desejos próprios em relação à Educação Escolar” (2005a, p.32).

Ao fazer uma análise da EJA em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, pode-se constatar que longe dela estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que podem menos e obtêm menos. De acordo com Arroyo (2001), os olhares sobre a condição social, política e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, os lugares sociais a eles reservados, tais como marginais, oprimidos, excluídos, miseráveis; têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais. Sendo assim, deve-se levar em conta na diversidade desses grupos sociais: o perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e

de participação socioeconômica; requerendo um pluralismo, tolerância e solidariedade na sua promoção, e na oportunidade de espaços.

A Educação de Jovens e Adultos, em linhas gerais, caracteriza-se pelos processos formativos de naturezas diversas, cujas efetivações se dão a partir da interação de uma variedade de atores, envolvendo, de um lado, o Estado, o setor privado e as organizações da sociedade civil, entre outros, e de outro, uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.). Nesse ponto retratam-se trabalhadores e não-trabalhadores das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afro-descendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros.

Gadotti e Romão afirmam que na EJA:

Essa população chega à escola com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos seus mecanismos de sobrevivência. O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão.(2001, p.121).

Em entrevista à Folha de São Paulo de 22/08/2006 Stela Piconez,⁹, disse que: “o formato da escola para Jovens e Adultos não atende às necessidades básicas de aprendizagem”, afirma também que a modalidade EJA deveria ser desenhada para um perfil de aluno que é mais velho e que já trabalha. “Os temas não são relacionados ao cotidiano do trabalho, e a grade prevê cinco aulas diárias, o que é impossível para alguém que já trabalhou oito horas no dia” (TAKAHASHI, 22 ago. 2006, p.C-1).

Nesse sentido, deve-se construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implicando pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição “aberta”, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em “práticas” e não somente em enunciados

⁹ Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Possui graduação em Pedagogia (1971), Mestrado (1990), Doutorado (1995) e Livre-Docência (1997) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

de programas e conteúdos; que motive, mobilize e desenvolva “conhecimentos que partam da vida desses sujeitos”; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. Com isso a escola, sem dúvida, terá mais sucesso como instituição “flexível”, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência, que considerem a diversidade da condição do seu aluno, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento.

Nessa perspectiva, Edgar Morin (2000) nos auxilia quando diz que existem saberes necessários à educação do futuro, que toda a sociedade deveria saber e transmitir; não são saberes prontos ou limitados, mas ao contrário, são saberes que estão de acordo com as regras próprias de cada sociedade, respeitando os seus conhecimentos e sua cultura. Esses conhecimentos não se limitam somente ao científico, mas visam ao conhecimento humano com seus erros e acertos.

Morin complementa a ideia anterior ao afirmar que:

A educação do futuro não deve desprezar o saber científico e o técnico, mas adicionar a ele um pouco do mágico, do místico, enfim, do humano. Para entendermos o aluno que está na nossa sala de aula, à nossa frente, é preciso vê-lo como um todo. Considerar que ele é um ser biológico, cultural e social, portanto a condição humana deveria ser o objeto de todo o ensino (2000, p.15).

Deve-se considerar também que o espaço educativo não é abstrato, é constituído pelos sujeitos que viabilizam a sua existência, como professores, diretores, alunos, familiares etc., e pelas relações que estabelecem entre si, inclusive as de conhecimento, por meio de suas propostas pedagógicas, curriculares, metodológicas, acessos a materiais, equipamentos, produção e bens culturais etc. Portanto, como sinalizam os jovens, para mudar a atual situação, é necessário ter “atitude”. Deve-se procurar entender o que esses sujeitos na condição de alunos vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, seja pelo abandono, pela desistência, pela dificuldade de permanência, seja pelas formas com que organizam suas necessidades e anseios.

Quanto à especificidade da EJA, vale ressaltar que ela não deve ser entendida como uma reposição da escolaridade perdida; deve-se ajudar a construir uma identidade própria aos seus educandos, sem concessões à qualidade de ensino, entretanto, não se obterá ensino de qualidade sem um corpo docente

qualitativamente preparado para o exercício de suas funções. Afirma-se dessa maneira o quanto são elementos fundamentais, tanto a profissionalização quanto a formação adequada dos professores de jovens e adultos, para atender a especificidade da EJA.

2.5. Formação de Professores e a Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos é um segmento que não tem tido a devida atenção no preparo e formação dos professores que atuam nela, para que possam desenvolver a capacidade de selecionar conteúdos, utilizar procedimentos e criar alternativas que possibilitem uma atuação voltada de forma mais adequada ao aluno trabalhador. A produção de práticas pedagógicas mais abrangentes para a EJA encontra na formação continuada um espaço de consolidação, onde é construída uma visão mais ampliada dessa modalidade educativa, em que ideias, saberes e experiências participam de um sistema interativo de trocas e diálogos.

Os docentes da EJA têm um grande desafio: aprender com novos contextos, desconstruindo barreiras veiculadas pelo pensamento conservador, respeitando os saberes dessa parcela da população mantida à margem do processo educativo, como maneira de enfrentamento da exclusão social. A compreensão da necessidade e reformulação pedagógica ressalta a dimensão do desafio, pois só reformulando e revitalizando posturas e práticas, teorias e atividades, o docente da EJA efetivará as mudanças que dele se espera. Assim, pela reflexão-ação-reflexão da docência produzida na formação continuada, o trabalho educativo com jovem e adulto poderá atingir resultados desejados, ou seja, reduzir o analfabetismo e contribuir para a produção da inclusão social.

Na relação pedagógica da EJA, educador e educando reúnem marcas identitárias semelhantes e ao mesmo tempo singulares. É como se esses sujeitos compartilhassem, o encontro de diversas experiências: o encontro da desigualdade de oportunidades; da negação do direito à educação e à formação; o encontro das jornadas duplas ou triplas de trabalho; o encontro do desemprego ou do subemprego; e conseqüentemente, o encontro da luta pela afirmação do direito na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos marginalizados a quem a EJA se destina.

Ainda na relação pedagógica Morgado, analisando a relação professor x aluno afirma:

[...] aos requisitos teóricos metodológicos que o professor precisa dominar para construir uma prática pedagógica competente e comprometida, acrescentar-se-ia um outro requisito: o preparo emocional necessário para lidar com os afetos que permeiem o exercício de sua função de mediador entre o aluno e o conhecimento (2002, p. 37).

Dessa forma, mostra-se a importância da formação continuada no exercício da docência, na especificidade da modalidade de ensino EJA, principalmente quando essa não foi contemplada na formação inicial, contribuindo e estimulando os professores a assumirem responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, e a participarem como protagonistas na implementação das políticas públicas educacionais dentro do contexto da EJA, que emerge hoje como uma das questões mais significativas do processo educacional.

Até as últimas décadas acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar em sua área o resto da vida. Hoje a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Esse deve estar consciente de que sua formação é permanente, e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas. Para Snyders (1990), o professor não deve se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos, em suma, o professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer.

São grandes os desafios que o profissional docente enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, são os principais. Nóvoa diz que: “O aprender contínuo é essencial, e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (2002, p.23). Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

O conhecimento que permite o desenvolvimento mental se dá na relação com os outros, nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência. Para Nóvoa: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada

professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (1997, p.26).

O trabalho em equipe e o trabalho interdisciplinar se revelam importantes. Quando as decisões são tomadas em conjunto, desfavorece, de certa forma, as resistências às mudanças e todos passam a ser responsáveis para o sucesso da aprendizagem na escola.

O trabalho interdisciplinar evita que os professores conduzam seus trabalhos isoladamente, em diferentes direções, pois a produção de práticas educativas eficazes surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. O sucesso profissional do professor, o espaço ideal para seu crescimento, sua formação continuada, pode ser também seu local de trabalho.

Alguns estudos no que tange a formação de professores apontam que existe a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos. Nesse sentido, Freire afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p.43).

Assim Moacir Gadotti (2002), nos afirma que na formação continuada do professor necessita-se de maior integração entre os espaços sociais, tais como, domiciliar, escolar empresarial entre outros; essa integração visa preparar o aluno para viver melhor na sociedade do conhecimento, pois as novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento – agora além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos.

Como previa McLuhan¹⁰ na década de 60 (apud GADOTTI, 2002, p. 17) o planeta tornou-se a nossa sala de aula e nosso endereço. O ciberespaço rompe-se com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. O espaço da aprendizagem é aqui ou em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre.

Nesse sentido Gadotti (2002) complementa que ser professor, hoje, não é nem mais difícil e nem mais fácil do que era algumas décadas passadas. Ele afirma que é diferente, ou seja, diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo que muda constantemente, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a

¹⁰ MCLUHAN, Hebert M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1974.

aprendizagem; a formação continuada do professor torna-se permanentemente necessária. Nesse contexto, o professor é mais mediador do conhecimento diante do aluno, que é o sujeito da sua própria formação; o aluno da EJA precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e mostrar novos sentidos para o “que fazer” dos seus alunos. Assim ele deixará de ser um simples lecionador, para ser um organizador da aprendizagem. Compartilhando a responsabilidade da aprendizagem do aluno com a escola, ela também está desafiada a mudar a lógica da construção de conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida; e porque passamos todo o tempo de nossas vidas na escola, temos e devemos ser felizes nela. A felicidade na escola não é uma questão de opção metodológica ou ideológica, mas sim uma obrigação essencial dela.

Gadotti complementa:

Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Eles fazem fluir o saber não o dado, a informação e o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (2000, p.09).

Um dos principais pilares para a formação continuada de professores de acordo com Delors (1998) é aprender a conhecer, que é o prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção. Delors diz que é inútil tentar conhecer tudo e isso supõe uma cultura geral, o que não prejudica o domínio de certos assuntos especializados. Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. Aprender mais linguagens e metodologias do que conteúdos, pois estes envelhecem rapidamente. Não basta aprender a conhecer. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas “pensar pensamentos”, pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro.

Os jovens e adultos na EJA exigem do professor, além dos saberes disciplinares, práticas educativas que aproveitem a sua bagagem cultural e a experiência acumulada. O ideal é que essa modalidade responda às suas necessidades, estabelecendo uma relação entre os conteúdos trabalhados e o uso

que farão deles posteriormente. O papel do educador é fazer a ponte entre os saberes desorganizados da turma e o conhecimento científico estabelecido.

Com isso, Sônia Couto Feitosa¹¹ (1999), sugere algumas práticas essenciais ao profissional que trabalha com a EJA, como:

- Valorizar os conhecimentos do aluno, ouvir suas experiências e suposições e relacionar essa sabedoria aos conceitos teóricos;
- Dialogar sempre, com linguagem e tratamento adequado ao público;
- Perguntar o que os estudantes sabem sobre o conteúdo e a opinião deles a respeito dos temas antes de abordá-los cientificamente. Dessa forma, o educador mostra que eles sabem, mesmo sem se dar conta disso;
- Compreender que educar jovens e adultos é um ato político e, para isso, ele deve saber estimular o exercício da cidadania.

A formação continuada constitui-se uma forma de complementar a formação inicial dos professores, permitindo-lhes acompanhar as mudanças que se processam no campo educativo. Nesse sentido, é mister articular esses dois níveis de formação, compreendendo a formação do professor como um processo contínuo, que começa antes do exercício das atividades pedagógicas e se estende ao longo da trajetória profissional.

Na verdade, os educadores reconhecem a necessidade de capacitação e atualização para o desempenho de um trabalho de qualidade com jovens e adultos. Tal reconhecimento é resultante do fato de que muitos não detêm experiência nessa modalidade, desenvolvendo suas atividades na educação básica; sendo na educação infantil, no ensino fundamental ou em outras modalidades de educação e de ensino, o que resulta são questões quanto a métodos e conteúdos, ou seja, como ensinar e o que ensinar a jovens e adultos. Nesse espaço, muitos desafios são produzidos, respondendo os docentes com novas posturas, estratégias, mudança de conteúdos, reformulando sua experiência e princípios educativos, tentando adaptações e mudanças.

¹¹ Mestre em Educação pela (FE-USP), Assessora Educacional e Coordenadora do Movimento de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Paulo Freire.

Segundo Julieta Ida Dallepiane¹², faz-se necessário em cursos de pedagogia e licenciaturas plenas, disciplinas como “subjetividade e vivência coletiva”, que levem o professor a reconhecer os diversos universos culturais existentes e a maneira como o sujeito se insere neles; “Currículo e Cultura”, na qual se estuda como a cultura popular pode ser transformada em conteúdo didático; e “Fundamentos Metodológicos da Educação Popular”, que trata basicamente dos ensinamentos do educador Paulo Freire. Para que esse professor que atua ou irá atuar na modalidade EJA possa compreender melhor esse fenômeno que é considerado complexo e multifacetado.

Enfim, pode-se perceber que a complexidade de ser professor não está somente em ser professor da EJA, mas sim em ser profissional-pessoa e ter a sensibilidade de perceber que o ser humano está inserido num mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade podem conduzir os diversos caminhos da existência.

2.6. A Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso

O Estado de Mato Grosso tem ocupado lugar de destaque e reconhecimento nacional entre os governos estaduais, pelo seu empenho em promover e implantar programas e projetos específicos visando atender às reivindicações de uma educação destinada aos jovens e adultos, desde que o direito à educação fundamental pública, gratuita e adequada a jovens e adultos ficou submetida à vontade dos governos municipais e estaduais, sem uma participação mais efetiva do governo federal. Soares afirma: “Entre aqueles que elaboraram um programa para a área com forte impacto no atendimento podemos citar o Paraná, o Mato Grosso e Rio Grande do Sul” (2002, p.8).

A Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso foi normatizada no Sistema Estadual de Ensino, no ano de 2000, mediante Resolução nº. 180 homologada pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT).

¹² Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997). É professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí).

A Resolução 180/2000 foi estabelecida com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos expressas no Parecer 11/2000, que reafirma determinações da Constituição Federal e da nova LDB, que compreendem a EJA como direito público subjetivo dos cidadãos e modalidade da educação básica, cuja oferta gratuita é dever do poder público, particularmente na etapa do ensino fundamental. Cabe ressaltar que, no caso do Estado de Mato Grosso, a responsabilidade do Poder Público na oferta da EJA é maior que nas outras Unidades da Federação, pela sua dimensão territorial, visto que o artigo 5º, inciso V, da Lei Complementar do Sistema de Ensino (LC 49/98) concede aos cidadãos o direito ao ensino público não só na etapa fundamental, mas também no ensino médio.

A Resolução 180/2000 atribuiu à Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) a responsabilidade de criação de um programa de orientação às escolas das redes pública e privada que trabalhavam ou pretendiam trabalhar com a modalidade EJA. O Programa de Educação de Jovens e Adultos foi elaborado por um grupo de trabalho interinstitucional constituído por representantes da SEDUC/MT, do CEE/MT, da União dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME), da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME), dos dirigentes de escolas da EJA, e com a consultoria de Ação Educativa – assessoria, pesquisa e informação (Portaria nº. 204/00). O respectivo Programa foi aprovado e regulamentado pela Resolução 177/2002 (CEE-MT), que fixa os critérios e referências para que, respeitadas a legislação e as normas vigentes, os estabelecimentos de ensino das redes públicas estadual e municipal e privada que aspirem atuar na EJA, estabeleçam suas propostas pedagógicas e planos de curso com autonomia de forma a contemplar:

Diagnóstico da demanda por educação de jovens e adultos, considerados os níveis de escolaridade da população, a localização geográfica da unidade escolar e a cobertura escolar preexistente;

Objetivos qualitativos e metas quantitativas da oferta escolar;

Etapas (Fundamental e/ou Média), segmentos (correspondente às partes do Ensino Fundamental, ou seja, 1º Segmento referente aos anos iniciais e 2º Segmento referente aos anos finais) e as formas de ensino oferecidas (presencial, semi-presencial, a distância e/ou preparação para exames supletivos);

Proposta didático-pedagógica, explicitando metodologias específicas à modalidade;

Caracterização do corpo docente e descrição dos recursos físicos que a escola dispõe para desenvolver a proposta pedagógica;

Regime Escolar e forma de estruturação da oferta, compreendendo organização dos tempos (calendário anual, jornada escolar) e espaços formativos dos educandos e dos educadores (formas de trabalho coletivo, periodicidade de reuniões pedagógicas, estratégias de formação continuada, entre outros.);

Proposta curricular (incluindo os conteúdos programáticos dos componentes da base comum e da parte diversificada, os temas transversais privilegiados, as formas de articulação das disciplinas em áreas de conhecimento ou projetos interdisciplinares, etc.);

Sistemática de avaliação¹³ (incluindo descrição dos perfis de saída de cada fase e etapa, critérios e procedimentos de registro, modalidade de recuperação oferecida e de progressões admitidas, instrumentos para traçar o perfil de entrada e proceder a classificação inicial do aluno, para reclassificá-lo e proceder aos avanços durante o processo, para aferir resultados finais e certificar competências, etc.);

Nos casos dos cursos de Ensino Médio de Jovens e Adultos nas formas semi-presencial ou a distância, em que a certificação de conclusão de estudos é realizada em exames especiais oferecidos pelo poder público, será exigido também Projeto de Banco de Dados relativo ao perfil de saída dos educandos, das habilidades e competências a serem desenvolvidas, e de situações ou práticas sociais em que tais competências e habilidades necessitem ser mobilizadas e transferidas para a resolução de problemas (MATO GROSSO, 2002, p. 21-22).

Para a autorização de funcionamento dos cursos da EJA, a Resolução 180/2000 exige a apresentação ao CEE/MT de proposta circunstanciada contendo Plano de Curso e Regimento Escolar. Essa exigência decorre também da Resolução

¹³ É importante ressaltar que sobre a sistemática de avaliação reflexiva é um componente intrínseco aos processos intencionais de mudança, como são os processos de ensino e de aprendizagem. A perspectiva inclusiva do Programa de Educação de Jovens e Adultos requer a substituição dos mecanismos de avaliação classificatória, competitiva, recriminatória e excludente, por práticas formativas e reflexivas de avaliação escolar que favoreçam a aprendizagem. Realizada com participação, diálogo e negociação entre educandos e educadores, a avaliação escolar formativa fornece, aos agentes educativos, elementos de análise e julgamento que permitem planejar e rever continuamente as decisões relativas ao processo de construção do conhecimento. Nesta concepção, a avaliação é contínua e processual: o momento investigativo de diagnóstico é tão importante quanto o momento de aferição de resultados.

CEE/MT nº. 150/1999, cujo art. 3º cita os aspectos esperados das propostas pedagógicas e regimentos. Para efeito de conhecimento, os Planos de Curso¹⁴ para serem avaliados pelo CEE/MT devem contemplar, segundo o Art.11 da Resolução 180/2000, as seguintes exigências legais:

- Conteúdos curriculares significativos que considerem habilidades e competências, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio;
- Metodologia adequada à modalidade;
- Formas de avaliação condizentes;
- Perfil de saída;
- Formas de certificação;
- Organização flexível, considerada a forma de oferta.

Os estabelecimentos de ensino da EJA, que oferecerem essa modalidade em cursos presenciais, devem oferecer aos alunos duração de três fases para cada segmento do ensino fundamental e três fases para o Ensino Médio, sendo que cada fase terá a carga horária mínima de 800 horas, e 200 dias letivos, e a obrigatoriedade desses alunos freqüentarem 75% das atividades presenciais de ensino-aprendizagem, para que possam combater o aligeiramento do ensino e assegurar à educação de jovens e adultos um padrão de qualidade.

Após três anos da homologação do Programa de EJA da SEDUC/MT, a taxa de analfabetismo das pessoas com idade igual ou superior a 15 anos no Estado de Mato Grosso, segundo os indicadores sociais de 2005, publicados pelo IBGE em 2006, foi de 9,7%, contra 11,0% registrada pela média nacional e 8,9% aferida pela região Centro-Oeste. Esses dados revelam, apesar da diminuição da taxa de analfabetismo entre 1999 e 2005, que o Mato Grosso, em particular, assim como o Brasil, ainda apresenta um elevado índice de analfabetismo, tendo em vista as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Uma outra situação que preocupa os dirigentes e envolvidos na área de Educação do Estado de Mato Grosso refere-se à ampliação do conceito de

¹⁴ Esses planos, de acordo com a Resolução 180/2000, Art.10, independente da forma a ser oferecida, devem ser elaborados em conformidade com o Programa ao qual está inserida a escola pública, esta Resolução e as diretrizes curriculares nacionais, sendo, para o ensino fundamental, obrigatória a conformidade com o Parecer n.º 04/98-CEB e Resolução n.º 02/98-CEB e, para o ensino médio, a conformidade com os Pareceres n.ºs 15/98 e 16/99-CEB e Resolução n.º03/98-CEB/CNE.

analfabetismo para “analfabetismo funcional¹⁵”, que segundo a UNESCO é o conceito mais adequado para se avaliar a realidade social do mundo moderno. Apesar dos resultados mostrarem redução nos últimos anos, acompanhando a perspectiva nacional, Mato Grosso registrou em 2005 uma taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade de 23,9%, conforme dados obtidos na PNAD.

Sobre o contexto da EJA em Mato Grosso, segundo o Censo Escolar¹⁶ de 2006, o número de alunos matriculados atingiu a marca de 86.460, sendo registradas 84.185 matrículas nos cursos presenciais e 2.275 matrículas nos cursos semi-presenciais. Do número total de alunos matriculados na EJA neste ano, 56.421 matrículas referem-se ao Ensino Fundamental e 30.039 ao Ensino Médio. A variação do número de matrículas na EJA, do ano de 2005 ao ano de 2006, registrou um aumento total de 44,5% .

Ainda segundo o Censo Escolar de 2006, tomando como base somente os cursos presenciais da EJA em Mato Grosso, houve 67.016 matrículas registradas na rede Estadual; 32 pela Federal; 16.471 pela Municipal e 666 pela rede Particular. Quanto ao número de estabelecimentos de ensino que ofereceram a modalidade EJA em Mato Grosso, o INEP em 2006 apurou 487 instituições, contra 292 registradas pelo Censo Escolar de 2005. Nesse período, o número de estabelecimentos que atenderam a EJA sob a responsabilidade do sistema estadual subiu de 156 para 273; e a rede Municipal de 126 para 205; enquanto a rede privada passou de 10 instituições para 8. Verificou-se também segundo o Censo Escolar de 2006 a existência de 4.666, sendo que 3.102 atuando no Ensino Fundamental, e 1.564 no Ensino Médio¹⁷. Com os dados do INEP de 2005, é possível identificar um percentual de 92,6% de professores da EJA com formação superior e 7,3% com o ensino médio concluído, restando a 1% de professores com o ensino fundamental concluído. Essas informações reafirmam o exposto pelo Programa de EJA da SEDUC/MT de que a ampla maioria dos professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso possui formação superior.

¹⁵ Pessoas com menos de quatro anos de estudo.

¹⁶ O Censo Escolar é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é o mais relevante e abrangente levantamento estatístico sobre a educação básica no País. As informações produzidas permitem acompanhar o impacto das políticas educacionais já adotadas, além de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas.

¹⁷ O mesmo professor pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino.

Nesse sentido, a SEDUC/MT, analisando a necessidade de favorecer o desenvolvimento no Estado, deverá implantar uma ação sistemática de formação de educadores de EJA em serviço, uma vez que os limites da formação docente não estão apenas no campo da habilitação profissional, mas principalmente na falta das competências específicas para a docência junto ao público jovem e adulto, que implicam articular características socioculturais e necessidades de aprendizagens diversas, organizar propostas de trabalho flexíveis, promover a contextualização curricular e metodológica, a avaliação formativa e reflexiva.

No ano de 2008, o Estado de Mato Grosso através da SEDUC/MT, mais uma vez destacou-se no cenário nacional como um dos Estados que em sua ação de governo prioriza a Educação de Jovens e Adultos. Com o decreto nº 1.123 de 28 de janeiro de 2008, regulamenta a criação, a partir de 2008, de Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS, de forma gradativa e após análise quantitativa de alunos atendidos e disponibilidade orçamentária nos seguintes municípios polos: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Confresa, Cuiabá, Diamantino, Juara, Juína, Matupá, Pontes e Lacerdas, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Felix do Araguaia, Sinop, Tangará da Serra e Várzea Grande.

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS, de acordo com o decreto nº 1.123, de 28 de janeiro de 2008, tem por objetivo constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreendam a Educação Formal e Informal integradas ao mundo do trabalho ao longo da vida, reconhecendo as especificidades dos sujeitos participantes e dos diferentes tempos e espaços formativos.

Capítulo III

A Juventude

“Ao se referirem ao futuro como possibilidade, a juventude de hoje nos fala menos em categorias sociológicas e mais em categorias éticas e antropológicas. São categorias relacionadas com o amor, a amizade, a transparência, a vontade política. A educação que está nascendo com a juventude fala muito em vida, singularidade, corpo” (Paulo Freire).

Para entender o panorama dos jovens na Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário compreender a conceituação da palavra juventude e sua situação sociológica na contextualização da escolarização e do mundo do trabalho. Nesse sentido, este capítulo faz uma reflexão sobre a situação da juventude brasileira, ancorado nas ideias de alguns estudiosos do assunto.

3.1. Contextualização da Juventude e Adolescência

Pesquisar sobre o tema juventude é uma atividade complexa, pois existem condicionantes que envolvem a circunstância de discutir ou estudar a juventude. Por exemplo, ter claro se existe “juventude” ou “juventudes”, definir se juventude ou “juventudes” é/são uma categoria social e se adolescência é o mesmo que juventude. E a questão mais desafiadora nasce muitas vezes da parte de pessoas que se posicionam olhando a juventude como sendo nada mais que uma palavra ou daqueles que, por várias motivações, insistem em identificar “juventude” e “adolescência” (DICK, 2003).

Os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional, que por diferentes épocas e processos históricos e sociais vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes. O pequeno intervalo entre ambos os estágios é o que se costuma conceber como campo de estudo e conceituação da juventude e da adolescência, com delimitações não completamente claras em ambas, que em muitos aspectos se sobrepõem, dependendo dos enfoques utilizados para estes efeitos.

A responsabilidade analítica do termo e do tema adolescência tem sido atribuída à psicologia, na perspectiva de uma análise e delimitação partindo do sujeito em particular e seus processos e transformações como indivíduo, deixando a outras disciplinas, como as das áreas de ciências humanas e sociais, a discussão da categoria juventude – em especial à sociologia, antropologia cultural e social, história, educação, estudos culturais, comunicação entre outras.

As formas de conceituar, delimitar e olhar de forma abrangente a adolescência, podem ser concebidas como enfoques, apenas, com os quais se tem operado. Há nesses enfoques uma multiplicidade de fatores, características e elementos, uns mais destacados que outros, mas que transitam pela ênfase nas

transformações físicas, biológicas, intelectuais e cognitivas, de identidade e personalidade, sociais e culturais, morais e de valor da pessoa. Para Delval (1998) as concepções acerca da adolescência podem ser sintetizadas em três teorias, ou posições teóricas sobre a adolescência: a teoria sociológica, a teoria psicanalítica e a teoria de Piaget.

A teoria sociológica, a adolescência é o resultado de tensões e pressões que vêm do contexto social, fundamentalmente relacionado com o processo de socialização porque passa o sujeito, e a aquisição de papéis sociais, onde a adolescência pode compreender-se primordialmente a partir de causas sociais externas ao sujeito. Por sua vez a teoria psicanalítica concebe a adolescência como resultado do desenvolvimento que ocorre na puberdade e que leva a uma modificação do equilíbrio psíquico, produzindo uma vulnerabilidade de personalidade. Já a teoria de Piaget enfatiza as mudanças no pensamento durante a adolescência, onde o sujeito tende à elaboração de planos de vida e as transformações afetivas e sociais vão unidas a transformações no pensamento, a adolescência sendo o resultado da interação entre fatores sociais e individuais (DELVAL, 1998, p. 550-552).

Os critérios de classificação mais objetivos e mais sintéticos a respeito da juventude podem ser encontrados em um livro¹⁸ que procura ser teórico e prático e parte de uma perspectiva cristã comprometida com milhares de grupos juvenis espalhados pela América. Nesse livro apresenta-se quatro visões de juventude:

- (1) Visão Biocronológica, definindo a juventude em termos de idade. É jovem quem tem de 15 a 24 anos, sendo essa concepção defendida também pela UNESCO. A juventude é uma etapa de transição;
- (2) Visão Psicológica, que identifica a juventude com o período conflitivo da vida da pessoa em que ela se vê a si mesma com a vida nas mãos, mas sem o devido reconhecimento ou a devida capacidade. A juventude, nessa concepção, é um segundo nascimento, caracterizando-se como uma etapa de construção de identidade, tempo de opções e definição de vocações;
- (3) Visão Sociológica, que vê a juventude como um grupo social, admitindo dentro dele diferentes setores tais como os jovens da roça e do campo, estudantes, operários/trabalhadores, universitários, indígenas, afro-americanos e jovens em situações críticas como (jovens dependentes de drogas, jovens que delinquem, jovens na prostituição, jovens de rua e na rua, homossexuais, soropositivos, com deficiências, entre outros);

¹⁸ O livro se chama **Civilização do Amor: Tarefa e Esperança**. Orientações para a Pastoral da Juventude Latino-Americana. São Paulo: Paulinas, 1997.

(4) Visão Cultural-Simbólica, que procura ver a juventude em seu universo cultural, criando movimentos culturais que acentuam o lúdico, a dimensão estética, entre outros.

Diante dessas visões, todos nós daríamos falta de uma quinta visão; a visão jurídica ou legal de juventude, visão essa que impera de fato em muita leitura ou abordagem. Todas essas visões apresentadas não são excludentes, pois apontam para leituras complementares. Embora a obra citada considere todas as visões, prioriza, na prática, a visão sociológica.

O dicionário de Aurélio Buarque de Holanda diz que adolescente é a “pessoa que está na adolescência”, isto é, no período da vida humana que começa com a puberdade e se caracteriza por mudanças corporais e psicológicas, estendendo-se, aproximadamente, dos 12 aos 20 anos. Para a palavra jovem o mesmo dicionário dá como sinônimo “moço”. O mesmo vale para juventude “idade moça, mocidade, juvenil”. Dá para concluir, segundo o dicionário de Buarque de Holanda, que nem a juventude nem o jovem correspondem a uma categoria social. Apesar de se falar de jovem e de juventude, eles não existem como realidade específica.

Segundo Dick:

O uso da palavra jovem vai aparecendo, primeiramente, como título de várias publicações no século XIX e XX: O jovem (1881), Jovem Missionário, Jovem Naturalista (1840), O jovem Comunista (Lisboa, 1922), O Jovem Luso, Jovem Sindicalista etc. Mais adiante aparecem organizações com o nome “Jovem”. Isto acontece, por exemplo, com a organização Jovem Alemanha, um movimento político e literário, de caráter liberal, de 1817, que combatia a Igreja e defendia a democracia, a igualdade dos sexos etc; com a organização Jovem Itália (1872); com a organização Jovem Turquia (1876) etc. (2003, p.18).

Olhando a questão sob o ponto de vista da história, Lutte (1991) afirma, primeiramente, que na Roma Antiga não existia um período a que pudéssemos chamar de adolescência ou juventude. O que se festejava, com a vestição da toga viril, era o fim da puberdade fisiológica. Mais adiante, contudo, o mesmo autor reconhece que a juventude nasceria, em Roma, pelo ano 193 a.C., com a ata de nascimento de um novo grupo social, instituindo-se uma ação penal contra quem tivesse abusado da inexperiência de um jovem inferior aos 25 anos num negócio jurídico. A madurez social estaria nos 25 anos.

A adolescência e a juventude aparecem, na história, de acordo com Dick (2003) como uma fase de subordinação, de marginalização, de limitação dos direitos

e dos recursos, como incapacidade de agir como adultos, como fase de semi-dependência entre a infância e a idade adulta. Na Idade Média e na época pré-industrial, a juventude durava aproximadamente de 7 a 10 anos até os 25 ou 30 anos. Quem dava o “atestado” de maturidade era a herança e o casamento. Era notório, no entanto, a liberdade que a sociedade dava para os que estavam entre os 10 e 30 anos para percorrerem a Europa, mendigarem para viver e deterem-se nas “escolas” importantes para estudar.

Stanley Hall (apud DICK, 2003, p. 21) apresentava uma adolescência que se estende dos 12/13 aos 22/25 anos. Para ele a adolescência é determinada biologicamente e dominada pelas forças do instinto. Durante o período de transição da fase de ingresso na sociedade para a maturidade aparecem, principalmente, três termos: puberdade (criação das ciências médicas), adolescência (criação da psicologia, da psicanálise e da pedagogia), e juventude (criação da sociologia). A juventude é vivida de modo diferente segundo as classes sociais e segundo os gêneros.

Ainda segundo Dick,

A instituição Population Reference Bureau, dos Estados Unidos, que publicou, em 2001, um opúsculo intitulado *La juventud Del mundo 2000*. Define como jovens os que se encontram entre 10 e 24 anos, incluindo nisso os púberes, os adolescentes e jovens (10 a 19 anos) e os adultos jovens (de 20 a 24 anos). Adolescente, para essa instituição, é a pessoa que está entre 13 e 19 anos. Os países com mais população nessa faixa de idade, no ano 2000, eram: (1) China (317 milhões); (2) Índia (300 milhões); (3) Indonésia (63 milhões); (4) Estados Unidos (57 milhões); e (5) Brasil (50 milhões). Logo depois vinham Paquistão, Bangladesh, México e Nigéria (DICK, 2003, p.22).

O tema juventude percorre as décadas de 1970 e 1980, mas não tem merecido uma síntese histórico-cultural, “temos a ambição de pôr em evidência a especificidade da juventude, sem contentar-nos em concebê-la como uma idade igual às outras” (LEVI & SCHMITT, 1996, p. 8). Perguntam-se, por isso: o que é de fato, a juventude? A resposta deles parece-nos importante: “Como as demais épocas da vida, ela é uma construção social e cultural”. Situa-se entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquela idade de pura mudança e de inquietude em que se realizam os autores, é uma “época da vida” que não pode ser delimitada com clareza.

A opinião de Abramo sobre a temática juventude nos revela que:

A noção mais geral e usual do termo juventude se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modifica de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social (1994, p. 01).

Os organizadores da História dos jovens, Levi e Schmitt (1996) chamam a atenção, ainda para alguns elementos relacionados a temática juventude:

- (1)** A juventude como construção social. A juventude vai além do biológico ou jurídico. “Sempre e em todos os lugares, ela é investida de outros símbolos e de outros valores, de outras funções”;
- (2)** A diferença dos sexos. “A diferença cultural entre rapazes e moças, já acentuada na socialização infantil, é institucionalizada na juventude. Tudo leva a menina a ser esposa e mãe”;
- (3)** As classificações explícitas ou formais. Elas não enquadram as coordenadas de uma história social e cultural da juventude;
- (4)** Os modelos eficazes. Os modelos propostos são ambivalentes. Assim como exploram os valores da juventude, o medo dos jovens perturba os bem-pensantes e os defensores das convenções ou da ordem. Assim como todos querem ser jovens, as atitudes dos jovens são vistas como um fim;
- (5)** Os jovens, atores na cidade. Os jovens são o primeiro sujeito ativo na história. Citam, por isso, a ligação natural entre juventude e nação, afirmada pelo Romantismo; a adesão dos jovens burgueses europeus do século XIX às ideias da revolução; as associações fascistas e nazistas; as revoltas estudantis dos campos universitários americanos e as barricadas do maio parisiense de 1968, entre outros.

Diante do exposto, Dick conclui que:

- Adolescência e juventude não são sinônimas. São duas realidades diferentes.
- As definições de juventude passeiam entre dois critérios principais, que nunca se conciliam realmente; o critério etário e o critério sociocultural.
- O pressuposto fundamental da discussão é que a idade é um fenômeno social e não apenas biológico. O que existe em cada período histórico é um conjunto multifacetado de jovens, condicionados e interagindo com o meio social em que vivem.

- O termo juventude é polissêmico, revestindo uma série de significados, mas três adjetivações principais estão associadas a eles; (1) um período etário, situado entre a infância e a idade adulta; (2) certo estado de espírito; e (3) um estilo de vida.

- Podemos definir a juventude como uma categoria social. Essa “categoria” faz a juventude mais do que uma faixa etária e não faz da juventude um grupo coeso ou uma classe de fato. A juventude torna-se, uma representação sociocultural (a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a eles atribuídos); e uma situação social (a juventude é uma situação vivida em comum certos indivíduos).

- A categoria social juventude tem uma importância crucial para o entendimento de diversas características das sociedades modernas, o funcionamento delas e suas transformações (2003, p. 26-27).

Uma reflexão que parece fundamental nesse debate sobre juventude, “juventudes” ou juventude e adolescência é a questão da moratória vital (DICK, 2003). Conforme o autor,

trata-se de pensar a juventude como um período da vida em que alguém está de posse de um excedente temporal e de um crédito, como se tratasse de algo que se teria poupado, de algo que se tem a mais e do qual se pode dispor, de algo que, nos não-jovens, é mais reduzido e do qual se pode dispor, de algo que, nos não-jovens, é mais reduzido, se vai gastando e vai terminando, irreversivelmente, por mais esforços que se faça para evitá-lo (DICK, 2003, p.27).

Ser jovem é ter um capital temporal, carregando consigo, de forma muito particular, a esperança, a promessa e um espectro de opções. É o que se chama de “moratória vital”, um fato inegável. Por esse viés, além de tudo, tem sentido a valorização etária. Atrás do conceito “idade”, mora uma realidade que é comum a todos os que têm determinada idade. Dick (2003) esclarece que a moratória vital pode ser agredida, pode não ser considerada, pode ser diminuída, mas ela é real, e que graças a essa realidade é que se pode distinguir (sem confundir) os jovens e os não-jovens. Por meio da moratória social podemos distinguir somente o juvenil e o não-juvenil, não os jovens e os não-jovens.

Assim como pode haver jovens juvenis, pode haver não-jovens juvenis. Com a noção de moratória vital (capital ou potencial energético) como característica de juventude, podemos falar de algo que não muda por classe, porque esse “algo” depende de um outro segmento, isto é, de suas forças disponíveis, de sua capacidade produtiva, de suas possibilidades de deslocamento, de sua resistência ao esforço, entre outros.

Dessa forma Dick (2003) conclui que a juventude como *plus* de energia (moratória vital e não somente social) ou como crédito temporal é algo que depende da idade, sendo um fato evidente sob todos os pontos de vista.

3.2. Juventude, Escolarização e Trabalho.

Neste tópico serão relacionados jovens; escola e trabalho, em virtude de grande parte dos jovens brasileiros estarem na condição de estudantes e também de trabalhadores.

Ao lado do término da escolaridade e da constituição de uma nova família, o ingresso no mercado de trabalho constitui-se tradicionalmente como marco importante da transição dos jovens para a vida adulta. E para boa parte dos jovens dos chamados países desenvolvidos esse ingresso ocorre apenas após o término da educação formal. No Brasil, essa realidade nunca foi predominante para a maioria dos jovens, sendo mais evidentes o início da vida ativa antes mesmo da conclusão da escolaridade e a combinação entre trabalho e estudo. Mas, tanto em países desenvolvidos quanto no Brasil, muitos estudos passaram a reconhecer a diversificação e complexidade dos caminhos dos jovens à vida adulta.

No campo educacional, os números tornam evidente a ampliação das oportunidades de acesso à educação formal e da permanência dos jovens na escola. Mas persistem trajetórias escolares marcadas por intermitentes reprovações e evasões, e está longe de se completar a universalização da educação dos adolescentes e dos jovens. Somam-se a isso importantes questionamentos em torno da qualidade do ensino e das chances da escola constituírem-se em um espaço significativo para os jovens.

Para Carrano e Dayrell (2002), os jovens tiveram mais acesso à escolarização formal nas últimas décadas, no Brasil. Entretanto, verifica-se que 52% dos alunos da rede pública de ensino, entre 15 e 17 anos, estavam matriculados no ensino fundamental, destinado a crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, e não no ensino médio. A mesma distorção idade-série ocorre com a população estudantil entre 18 e 24 anos: enquanto 42% estão matriculados no ensino médio, 20,4% ainda estão no ensino fundamental (CARRANO; DAYRELL, 2002).

Considerando o mundo do trabalho, ainda se encontra em curso um intenso processo de crise e transformação que, há pelo menos mais de 30 anos, vem atingindo de modo diferenciado as mais diversas regiões, setores e perfis de trabalhadores.

A partir dos anos de 1970, nos países desenvolvidos, e do final dos anos 1980, no Brasil, os mercados de trabalho tornaram-se cada vez mais heterogêneos e fragmentados, observando-se um grupo de trabalhadores com alta qualificação;, atividades em períodos integrais e direitos trabalhistas assegurados convivendo ao lado de uma grande massa de trabalhadores pouco qualificados, ocupando postos de trabalho precários, mal remunerados, muitas vezes sem quaisquer direitos trabalhistas, e junto ainda a um número cada vez maior de desempregados (CORROCHANO [et al.], 2008). Sendo assim, as transformações no mundo do trabalho e o aumento dos ganhos de produtividade não significaram aumento do nível de emprego, tornando o desemprego um problema estrutural no cenário global. O período mais recente mostra um contexto de maior crescimento da atividade econômica e das oportunidades de empregos e ocupações que, embora ainda insuficientes, podem ser indicativos de relevantes mudanças socioeconômicas em curso.

De todo o modo, em todos os países, os jovens são apontados como um dos grupos mais afetados pelo aumento do nível de desemprego e pelo processo de precarização do mercado de trabalho, seja do ponto de vista estritamente subjetivo ou objetivo, considerando-se as taxas de desemprego juvenil (CORROCHANO [et al.], 2008).

Conforme observa Leite (2002), em relação ao trabalho na sociedade brasileira contemporânea há, além de implicação econômica, implicação de ordem moral: para muitos o trabalho é a condição que distingue o “cidadão” do “marginal”.

Considerando as mutações que atingem a esfera do trabalho e da escola, é cada vez mais necessário um olhar aprofundado para os percursos dos jovens nessas esferas, principalmente no Brasil, pois aqui, para além da escola, o trabalho também faz a juventude. Tal como afirma Spósito : “[...] para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil” (2005, p.106). Ainda segundo a mesma autora,

reconhecer que no Brasil “o trabalho também faz a juventude” não significa, de maneira ingênua, defender o trabalho de adolescentes e jovens, mas, ao contrário:

Implica admitir que, se a construção da condição juvenil decorre de um complexo de valores sedimentados sob o ponto de vista social e histórico, no Brasil, uma alteração desse quadro deveria ser expressão de mudanças estruturais mais substantivas que atenuem as profundas desigualdades sociais, submetidas a processos de longa duração (SPÓSITO, 2005, p.226).

Dada a importância da escolarização e trabalho na vida dos jovens e adolescentes, Kuenzer (2005) nos afirma que para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior; o Ensino Médio, portanto, deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas; o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso. A autora enfatiza a importância que tem o Ensino Médio para os jovens que vivem do trabalho e da ênfase ao artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, que define com clareza as finalidades do Ensino Médio:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Essas finalidades explicitam com clareza a intenção do legislador em superar a dualidade socialmente definida, entre educação em geral e educação específica dirigida para a formação profissional, que passa a ser tratada como excepcionalidade, a exigir curso mais longos (KUENZER, 2005).

Ainda de acordo com Kuenzer (2005) ao propor a formação tecnológica básica como eixo do currículo, a LDB assume a concepção que aponta como síntese entre o conhecimento geral e o específico, determinando novas formas de selecionar, organizar e tratar metodologicamente os conteúdos.

Essa concepção é correta, por tomar o conceito de trabalho como práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações, materiais e espirituais, que o homem, enquanto indivíduo e humanidade desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência. Desse ponto de vista, toda e qualquer educação sempre será educação para o trabalho. Sobre isso, Kuenzer explicita que:

Mais do que nunca, o Ensino Médio no início do novo século deverá superar a concepção conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência em um mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, onde a falta de utopia tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em face da perda de significado da vida individual e coletiva (2005, p.42).

Diante do exposto, então, faz-se necessário ter as finalidades do Ensino Médio tanto no ensino regular quanto na educação de jovens e adultos, como horizonte a orientar ações que tomem a realidade da escola e do jovem como referência para propor formas de organização de currículo que, ao considerar o trabalho em sua dupla dimensão, de práxis humana e de prática produtiva, permita estabelecer relações mais imediatas com o mundo do trabalho sempre que os jovens, pela sua origem de classe, precisem desenvolver competências laborais para assegurar sua sobrevivência e sua permanência na escola.

E assim, Morgado e Sanches contribuem ao afirmar que:

A população juvenil brasileira tem como maior preocupação a escolarização e o trabalho. Porém, na região Centro-Oeste verifica-se que entre aqueles que não estudam e não trabalham ocorre considerável diminuição, sinalizando que os jovens estão focalizados no seu futuro, que passa pela escolarização e ocupação (2007, p.36).

É preciso priorizar o jovem no contexto precarizado e excludente que a ele se apresenta neste início de século XXI. Faz-se necessário a criação de políticas públicas que proporcionem aos segmentos mais vulneráveis oportunidade de vida melhor e, aos segmentos médios, oportunidades de inserção no trabalho.

Em geral, no Brasil, o jovem pobre se insere precocemente no mercado de trabalho, com frequência antes terminar o ensino fundamental. Também de modo geral, os jovens de classe média ingressam no mercado de trabalho após passar pelo sistema de ensino fundamental, médio e superior. Isso indica que a

escolarização está ligada ao trabalho, principalmente na colocação no primeiro emprego (MORGADO; SANCHES, 2007).

A população jovem enfocada também necessita de mediações para a transição de sua inatividade à atividade produtiva, de maneira protegida. Sobretudo para os jovens das camadas populares, a ampliação do tempo de preparação no processo educacional não assegura ingresso no mercado de trabalho qualificado, em condições de igualdade em relação a outros jovens de camadas mais abastadas. Como se sabe, o jovem com maior disponibilidade financeira geralmente tende a permanecer maior tempo na escola e, conseqüentemente, adia seu ingresso no mundo do trabalho. Com isso, adquire condições de escalar os melhores postos de trabalho, ao contrário daqueles, principalmente os jovens da EJA, que tiveram de trocar a escola pelo ingresso prematuro no mercado de trabalho.

Capítulo IV

O Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos

“Pode-se afirmar que não é o ensino que estamos oferecendo que está contribuindo para que resgatemos a cidadania de nossos alunos e alunas. Prefiro acreditar na simplicidade de uma frase que colhi afixada em um cartaz: Se a Educação que os ricos inventaram ajudasse o povo de verdade, os ricos não davam dessa Educação pra gente” (Attico Chassot).

4.1. A Pesquisa sobre Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Ao fazer levantamentos detalhados sobre o Ensino de Química para Jovens e Adultos, não foi encontrada literatura específica destinada a esse tema. Talvez, ao se fazer referência à Educação de Jovens e Adultos, predomine o pensamento construído ao longo da história de que a EJA trate quase que exclusivamente da alfabetização, ou seja, aquisição dos códigos de leitura e da escrita. Essa compreensão se justifica, pois os movimentos de alfabetização, sempre presentes na história da EJA no Brasil, recebem uma grande divulgação dos seus promotores, quer sejam oficiais ou privados. Tal difusão se deve por essa modalidade da educação agregar uma enorme parcela da população estudantil brasileira que teve descontinuidades escolares, ou seja, que é desistente ou sistematicamente expulsa do ensino regular. Assim, ao retomar seus estudos já o fazem na EJA, fato esse identificado a partir dos dados do censo escolar, que demonstram um crescimento do número de matrículas nos últimos anos. Dessa forma, há bastante dificuldade em reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos se estenda a todos os níveis de educação básica, ou seja, formação fundamental e média.

A partir do ano de 1996, ano de publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não há registro de nenhuma tese ou dissertação sobre a temática “Ensino de Química para Adultos” ou “Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos”. Um único registro ocorre em 1994, com a dissertação de mestrado da pesquisadora Sônia Maria Chaves Haracemiv, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob o título: “Química na Educação de Adultos: uma proposta de articulação do conteúdo escolar do Centro Supletivo com o conteúdo cotidiano”. Salienta-se que a referida dissertação está ainda na dinâmica de ensino supletivo.

Ainda, após pesquisas realizadas nas bibliotecas digitais das principais instituições de ensino superior do Brasil consideradas com tradição em pesquisa de Educação, tais como, USP¹⁹, UNICAMP²⁰, UFRJ²¹, UFRGS²², UFSC²³, UFMG²⁴,

¹⁹ Universidade de São Paulo;

²⁰ Universidade Estadual de Campinas;

²¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro;

entre outras, do ano de 1996 até 2008, foi verificada, somente uma dissertação de mestrado com essa temática, sendo ela do pesquisador Marcelo Lambach, pela UFSC, sob o título: “Atuação e Formação dos Professores de Química na EJA: Características dos Estilos de Pensamento – um olhar a partir de Fleck”; essa dissertação é a única específica na dinâmica da nova modalidade de ensino básico, Educação de Jovens e Adultos.

4.2. A Química na Atualidade

De acordo com Kuenzer (2005) a sociedade moderna se caracteriza pelas transformações econômicas e sociais, com a rápida e ampla incorporação de inovações tecnológicas aos meios de produção e ao seu cotidiano. Historicamente, a sociedade tem se apropriado do conhecimento gerado pela ciência, de tal maneira que a inovação tecnológica não constitui uma novidade em si.

A geração de novos processos e produtos, sempre contendo novidade científica, oferece oportunidades para empreendimentos lucrativos e constitui, na atualidade, forte motivação para o uso do conhecimento. Essa circunstância amplia cada vez mais o interesse pela produção da ciência de forma intensa nos países economicamente desenvolvidos, e que se estende também ao nosso país.

Pode-se dizer que todas as pessoas habitantes do planeta fazem uso diário de produtos químicos sintetizados pela indústria química e originados de conhecimentos químicos desenvolvidos por cientistas de todo o mundo. Dessa forma, a Química tem gerado emprego e desenvolvimento econômico, contribuindo de maneira significativa para o aumento da qualidade de vida (SANTOS, 2006).

Portanto, diante desses fatos, torna-se indispensável o ensino científico destinado a formar cidadãos, para que eles sejam letrados cientificamente e de modo que possam ter informações suficientes a fim de acompanhar os progressos da ciência e o impacto das novas tecnologias sobre a vida diária. Dessa maneira cada cidadão pode avaliar de forma crítica essa oportunidade e atuar na sociedade

²² Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

²³ Universidade Federal de Santa Catarina;

²⁴ Universidade Federal de Minas Gerais.

científico-tecnológica onde a Química aparece como relevante instrumento para investigação, produção de bens, desenvolvimento socioeconômico..

Dada a relevância da formação científica na sociedade atual, abordaremos a seguir a importância do letramento científico, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

4.3. Letramento Científico na EJA

Ao enfocarmos o termo letramento, logo o associamos a alfabetização, especialmente na Educação de Jovens e Adultos. Faz-se necessário então, diferenciar letramento de alfabetização,

o termo letramento vem sendo usado com o significado de “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”, enquanto o termo alfabetização tem sido empregado com o sentido mais restritivo de ação de ensinar a ler e a escrever (SOARES, apud SANTOS, 2006, p. 613).

No ensino de Química, especialmente na EJA, pretende-se que os educandos além de saberem sobre os conteúdos próprios da ciência, também os relacionem com suas práticas sociais permitindo, de certa forma, reler e compreender sua condição sociohistórica. Em uma perspectiva mais ousada, que os sujeitos possam emergir suas consciências, contribuindo para uma modificação coletiva a partir da problematização dialógica das contradições vivenciadas.

Adotar a perspectiva do ensino de Química com o enfoque de **letramento com função social** no qual “o indivíduo não apenas sabe ler o vocabulário científico, mas é capaz de conversar, discutir, ler e escrever coerentemente em um contexto não técnico, mas de forma significativa” (SANTOS, 2006), aproxima-se muito do que vem sendo proposto para a EJA, evidenciando ainda mais quando indica que a Educação de Jovens e Adultos tem fortes raízes freireanas. Para Paulo Freire:

É tão urgente quanto necessária a compreensão correta da tecnologia, a que recusa entendê-la como obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos ou que a perfila como constantemente a serviço do seu bem estar. A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. [...] O exercício de pensar o tempo, de pensar a

técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem, são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (1997, p.274).

O conceito de Letramento Científico Tecnológico Social – LCT social – alicerça-se ainda em Solomon, apud Santos (2006), indicando que essa orientação requer as seguintes competências e habilidades: a leitura e a compreensão da Ciência; a expressão de opiniões sobre a Ciência; a preocupação com os problemas da Ciência contemporânea, agora e para o futuro; participação nas tomadas de decisões democráticas; compreensão de como a Ciência, Tecnologia e Sociedade influenciam-se mutuamente. Essa perspectiva de LCT social assume uma dimensão maior quando se incorpora à concepção de Alfabetização proposta por Freire, a qual evidencia a função política desse processo.

Dessa forma, ao se defender o LCT social, entende-se que esse deva ter tal concepção freireana, a qual “é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum [...]” (FREIRE, 2005, p.21).

Com isso, ensinar Química na perspectiva LCT, advém de inquietações mais ou menos presentes no pensamento dos professores de Química da EJA, como as levantadas por Santos e Schnetzler:

Como, então, educar o cidadão para a democracia em um país que é muito mais uma oligarquia em que a minoria que possui o poder econômico governa sob o regime fisiológico, sem o menor escrúpulo, com negociatas e barganhas para atender a interesses de grupos minoritários? Só se é cidadão, no Brasil, quando se tem de pagar impostos, quando se ferem princípios legais que põem em risco a tranquilidade da elite e quando se tem de legitimar o poder daquela, mediante processo eletivo, em que os eleitos, na sua maioria, são os representantes do poder econômico. Como pensar em educar o cidadão num país de miséria, de chacinas, de marginalizados, em que a maioria não tem garantido o direito básico à vida, sendo excluída do direito à educação, à moradia? Em um país em que a maioria paga para sustentar a minoria? (2003, p.36).

Nesse sentido, a participação dos professores e da comunidade escolar no levantamento, discussão e análise das contradições de cunho sócio-político-econômicas, como citado anteriormente, é decisiva e se faz necessária no processo de libertação na busca de mudança.

Mas também ensinar Química de acordo com o LCT social requer que não tenhamos resistência em transformar a Química da sala de aula em um instrumento

de conscientização, com o qual trabalharemos de forma eficaz não somente com os conceitos químicos fundamentais para nossa existência, mas também os aspectos éticos, morais, sociais, econômicos e ambientais a eles relacionados (SANTOS, SCHNETZLER, 2003).

4.4. O Ensino de Química na Educação Básica: Algumas Dificuldades.

Ensinar os conhecimentos químicos na educação básica e sobretudo no ensino médio passa há tempos por algumas dificuldades; e como afirma Chassot (2004), o que contribui para essa dificuldade é o ensino de Química ser: asséptico, abstrato, dogmático, aistórico e avaliado de uma maneira ferreteadora²⁵. Mas dessas cinco características o autor elege duas como sendo as mais especiais, o dogmatismo e o aistórico, pois afirma que aspectos do dogmatismo, tão presente no ensino, e do ensino aistórico, têm sido marcas que parecem fazer com que a Química não contribua para fazer educação²⁶.

A abordagem da Química no ensino médio, de acordo com Kuenzer (2005), tem sido feita mediante seleção de conteúdos imaginados como fundamentais para a formação básica, necessária para o prosseguimento dos estudos até o nível superior. Por sua vez, o programa de estudo de Química no ensino médio não tem sido alterado significativamente desde a introdução da Química como disciplina no ensino básico; ele mantém, de forma simplificada, o mesmo conteúdo acadêmico fundamental conhecido no início do século XX. Eventuais atualizações desses programas são feitas mediante a introdução de novos tópicos correspondentes às descobertas recentes da área da Química, sem contextualização, trazendo dificuldades adicionais ao conteúdo já existente e por demais extenso.

²⁵ Na concepção do autor avaliação ferreteadora quer dizer uma avaliação feita com o objetivo de prejudicar o estudante.

²⁶ Ao se tratar em uma educação através da Química, existe uma área específica para essa finalidade que é a Educação Química. De acordo com Chassot (2004), educação Química é uma área de fronteira entre educação e a Química que se preocupa prioritariamente com o significado do ensino de Química nos currículos dos diferentes graus de ensino. Educador químico é o profissional que possui formação acadêmica em Química e que usa essa ciência para fazer Educação. O autor ainda exemplifica que o professor ou a professora de Química, mesmo que não vinculados a um grupo de pesquisa, mas que utilizam a sua sala de aula e fazem dela um laboratório para aprimorar sua ação docente, são educadores químicos.

Chassot (2004) afirma também que os conteúdos de Química do ensino médio estão inseridos em um currículo que não conduz à libertação dos estudantes, porque foram ou são escritos por aqueles que detêm o poder e não têm intenções de perdê-lo. E mostra o que usualmente está subjacente nos currículos de Química: 1) conteúdos com termos inadequados para o letramento a que se propõe e voltados a público restrito; 2) conteúdos com falso rótulo de necessários para a formação do espírito científico dos estudantes; e 3) assim, como a Química é uma disciplina esotérica, pelo seu hermetismo torna-se inacessível.

As Orientações Curriculares para o ensino médio da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, mostram que, o que se observa no ensino de Química no nível médio :

De forma geral, nos programas escolares, é que persiste a ideia de um número enorme de conteúdos a desenvolver, com detalhamentos desnecessários e anacrônicos. Dessa forma, os professores obrigam-se a “correr com a matéria”, amontoando um item após outro na cabeça do aluno, impedindo-o de participar na construção de um entendimento fecundo sobre o mundo natural. São visivelmente divergentes o ensino de Química no currículo praticado e aquele que a comunidade de pesquisadores em Educação Química do país vem propondo. (2008, p. 108).

Dessa maneira, a inexistência de uma seleção de temas e o progressivo crescimento do conhecimento na área de Química acaba determinando propostas com conteúdo exagerado em relação ao tempo disponível. As tentativas para solução desse problema sempre se resumiram ao corte linear aplicado sobre o conjunto, obrigando dessa forma os textos didáticos a discorrerem um pouco sobre tudo, sem se aprofundar em nenhum assunto. Essa redução do tempo dedicado à discussão dos temas, feita de maneira não seletiva, torna os conteúdos fragmentados e difíceis de serem compreendidos pelos estudantes, induzindo também a valorização dos conteúdos de simples memorização em detrimento da reflexão e uso do raciocínio.

O tratamento metodológico desses conteúdos tem sido feito também de forma tradicional, ocorrendo inovações apenas em escala experimental ou de maneira descontínua, que não permitem o desenvolvimento de materiais didáticos que sirvam de opção para os professores de ensino fundamental e médio, mesmo nos dias atuais (KUENZER, 2005). Ainda, em relação à metodologia, as orientações curriculares para o ensino médio afirmam que:

Em que se pesem as abordagens consensuais na educação em Ciências, nos últimos 40 anos, dirigidas à superação de metodologias e conteúdos marcados pelo “modelo bancário” (FREIRE, 1987) de ensino-aprendizagem, conclui-se que, no país, as práticas curriculares de ensino de Ciências Naturais são ainda marcadas pela tendência de manutenção do “conteudismo” típico de uma relação de ensino tipo “transmissão – recepção”, limitada à reprodução restrita do “saber de posse do professor”, que “repassa” os conteúdos enciclopédicos ao aluno. Esse, tantas vezes considerado tabula rasa ou detentor de concepções que precisam ser substituídas pelas “verdades” químico-científicas (2008, p. 105).

Nesse sentido, os tratamentos metodológicos acima citados concorrem para o desestímulo do estudante e criam a falsa idéia de que a Química é, em si, de difícil compreensão, portanto para ser entendida por poucos “especialmente qualificados”, confirmando assim, a crítica de Chassot (2004), que diz que a Química da forma como é trabalhada no ensino médio é considerada uma ciência esotérica.

Atualmente no ensino médio podemos constatar uma “falsa educação Química”, pois como se pode observar no livro “Para que(m) é útil o ensino”, Chassot confirma a hipótese de que o ensino de Química da forma como é dada no ensino médio é inútil. Segundo o autor:

[...] qual a alfabetização científica que tem um aluno da periferia de uma grande cidade que sabe números quânticos, mas não conhece a química dos processos de galvanoplastia, que ele opera durante o dia na indústria que o emprega? Ou quanto sabe ler o seu mundo um aluno do meio rural que conhece o que são isótonos, mas que não sabe usar uma adubação alternativa ou corrigir a acidez do solo com cinza? (2004, p. 122).

A inutilidade do ensino da Química no ensino médio não é um triste privilégio somente dessa disciplina. Ainda, conforme Chassot;

Quantos são “alfabetizados” em inglês os estudantes depois de estudar esse idioma durante seis ou mais anos no ensino fundamental e médio? Sua macabra inutilidade está usualmente no adestramento para os exames vestibulares, ou, ainda pior, no aumento da acriticidade dos estudantes (2001, p. 42).

No início dos anos setenta surgiu uma proposta mundial envolvendo o ensino de ciência, da tecnologia e os impactos destas na sociedade. Usualmente, isso foi referido como ensino de ciência, tecnologia e sociedade ou ensino de CTS. Muitas propostas em seu entorno foram apresentadas, inclusive com alternativas de caráter interdisciplinar. Então diante dessa proposta de CTS, afirma-se que o ensino

de Ciência deve privilegiar a preparação do cidadão para que possa tratar com responsabilidade as questões sociais relativas à Ciência. Chassot (2004) afirma que não há como não concordar com essa afirmação, mas ela exige que respondamos: quais os conteúdos de Química que fazem evidentes a relevância das questões sociais?

Chassot (2004) nos mostra que é mais fácil responder essa questão pela negação do que é usualmente ensinado, por exemplo, *como ensinar Química promovendo responsabilidade nas coisas sociais?* O presente estudo está de acordo com a resposta de Chassot a essa pergunta,

não é no estudo da estrutura atômica que se deve conhecer a configuração eletrônica de elementos transurânicos que alfabetiza alguém em Química. Não é sabendo números quânticos no ensino médio que alguém vai entender melhor aspectos importantes da água como solvente. (2004, p.124).

Concordando com o autor, o conteúdo de Química ensinado no ensino médio somente assumirá significado e se tornará relevante à medida que for estruturado para inserir-se na realidade da escola. Isso já tem limitações quando estudantes e professores não pertencem, ou não conseguem migrar à realidade da escola (CHASSOT, 2004).

Diante disso, o que costuma ser usual para tentar reverter esse processo, é a reclamação quase generalizada dos professores de que os estudantes não questionam, não argumentam, são passivos, não se interessam, não discordam, não investigam, em síntese, não estudam. Sobre isso Chassot (2004) argumenta que as causas principais e determinantes dessa situação são as aulas castradoras de qualquer criatividade e têm marca de um ensino que não faz a tão defendida alfabetização científica e, quiçá, o letramento científico que iria concorrer para a efetiva formação crítica do cidadão. Para o autor há, antes de qualquer coisa, novas exigências de cooptação de professores para novas e radicais propostas de ensino, e são esses professores que usualmente estão comprometidos com um ensino anacrônico sustentado por livros-textos que literalmente adotam professores.

Com tudo isso, o discurso de professores de Química no ensino médio parece distinguir-se pela natureza hermética de seu conteúdo. O conhecimento químico, tal como é usualmente ensinado, desvinculado da realidade do aluno, significa muito pouco para ele. Sendo que o ensino e aquisição de conceitos de

Química usam um discurso recontextualizado que não é originado da prática dos professores que a usam na escola secundária, mas que foi produzido na distante universidade (CHASSOT, 2004).

Como tem demonstrado Chassot (2004), o ensino de Química brasileiro é inútil, ou melhor, só tem sido útil para ajudar os estudantes a serem mais dominados. E de acordo com Santos e Schnetzler (2003), várias investigações sobre o ensino de Química nas revistas Química Nova e Química Nova na Escola, nas reuniões anuais da Sociedade Brasileira de Química, nos Encontros Nacionais e Regionais de Ensino de Química, bem como em Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, têm evidenciado a constatação de que o ensino médio de Química não vem alcançando os seus objetivos.

Para tentar reverter essa situação do ensino de Química no ensino médio é preciso que a Química seja percebida como algo útil e significativo e isso ocorrerá na medida em que o educador mantiver uma relação recíproca dos conhecimentos científicos com o mundo atual e vivido pelos alunos. E, nesse momento, as reflexões de Chassot (2004) ajudam quando propõem alternativas para um ensino com utilidade onde se busca mostrar uma educação através da Química, que possa contribuir tanto para alfabetização científica quanto para o letramento científico do estudante e faça a migração do esoterismo ao exoterismo e assim possa facilitar a sua leitura do mundo.

Enfim, com uma seleção planejada e cuidadosa dos assuntos a serem tratados, associados a uma metodologia adequada, podemos tentar mudar positivamente o perfil da área de ensino de Química, pois somente mediante um tratamento cuidadosamente planejado desde as séries iniciais do ensino fundamental e médio, tanto do ensino regular, quanto da Educação de Jovens e Adultos, será possível o aumento do interesse dos alunos na disciplina. O aumento da compreensão deverá trazer como consequência a melhoria qualitativa do ensino e, com isso, conseguiremos ensinar aos estudantes que a Química constitui-se num conjunto de conhecimentos criados pelo pensamento humano ao longo da história, sendo, portanto um saber perfeitamente compreensível, ou seja, a Química é exotérica.

Neste sentido o ensino de Química no ensino médio deixará de ser um problema e passará a ser, juntamente com as demais ciências, solução com a mesma perspectiva que a Química tem acumulado nas demais áreas de atuação.

4.5. Possibilidades do Ensino de Química na EJA

Levando em consideração que os jovens e adultos na EJA necessitam, além dos saberes científicos, práticas educativas que aproveitem a sua bagagem cultural e a experiência acumulada e a extrema complexidade do mundo atual, o ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos não pode ser apenas preparatório para um exame de seleção, no qual o jovem e o adulto são treinados a resolver; questões que exigem sempre a mesma resposta padrão. O mundo atual exige que o jovem e o adulto se posicionem, julguem e tomem decisões e sejam responsabilizados por isso. Ou seja, o ensino de Química tem que fornecer subsídios para que esses jovens e adultos sejam letrados cientificamente para poderem atuar na sociedade e na comunidade em que vivem de forma significativa²⁷.

Defendo neste trabalho que a possibilidade mais viável para realização de uma educação através da Química com jovens e adultos da EJA é oferecer um ensino de Química para formar cidadão, preparando esses estudantes para que eles compreendam e façam uso das informações químicas básicas necessárias para sua participação efetiva na sociedade e no trabalho, onde os conhecimentos e os avanços tecnológicos se modificam rapidamente. De acordo com Santos e Schnetzler, o ensino de Química para formar cidadão,

Levaria o aluno a compreender os fenômenos químicos mais diretamente ligados a sua vida cotidiana; a saber manipular as substâncias com as devidas precauções; a interpretar as informações químicas transmitidas pelos meios de comunicação; a compreender e avaliar as aplicações e implicações tecnológicas; a tomar decisões frente aos problemas sociais relativos a Química (2003, p.94).

Ao fazer referência de um ensino de Química que sirva para formar cidadão podemos nos questionar: o que significa utilizar o ensino de Química de forma a educar para cidadania? Primeiro temos que saber que educar para cidadania significa educar para a democracia, ou seja, é preparar o jovem e o adulto para participar em uma sociedade democrática, sabendo lidar com os produtos tecnológicos produzidos por ela mesma e posicionando-se frente às implicações decorrentes de tais tecnologias.

²⁷ Mas uma vez é explicitada a importância do Letramento Científico, conforme demonstrado no item 4.3 desse trabalho.

Com isso o ensino de Química para formar o cidadão precisa estar centrado na inter-relação de dois componentes básicos: a informação Química e o contexto social, pois para que o cidadão possa participar de forma efetiva e significativa na sociedade, ele necessita não somente compreender a Química, mas também a sociedade em que está inserido. E é da inter-relação entre esses dois aspectos que se vai propiciar ao indivíduo condições para o desenvolvimento da capacidade de participação, que então vai lhe conferir o caráter de cidadão (SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

Nessa perspectiva de ensino de Química na EJA, para formar cidadão, podemos nos questionar também: quais conteúdos de Química devem ser privilegiados para serem laborados para essa finalidade? Conforme Santos e Schnetzler (2003) o conteúdo básico a ser trabalhado deve estar centrado em dois componentes essenciais: a informação Química e os aspectos sociais. Mas para isso, tais componentes precisam ser abordados de maneira integrada, o que implica necessariamente a adoção de temas sociais. A adoção de temas sociais no ensino de Química é amplamente recomendada pelos educadores químicos brasileiros e pelos os autores de artigos de CTS, o que evidencia que uma característica básica do conteúdo do ensino de Química para formar cidadão refere-se à inclusão nos programas sociais, tais como Química ambiental, Química dos metais, recursos energéticos, alimentos e aditivos químicos, energia nuclear, entre outros.

Santos e Schnetzler (2003) nos alertam também que o ensino de Química para formar cidadão não consiste em ensinar a Química dos polímeros, das poliamidas, dos policarbonatos, dos neoprenos, dos hidrocarbonetos, das sulfamidas, dos organoclorados, dos sais de ácidos carboxílicos e de ácidos benzenossulfônicos substituídos, como pretendem alguns livros maquiados com o cotidiano. O conhecimento químico que devemos laborar com nossos jovens e adultos na EJA precisa implicar também no desenvolvimento de valores éticos.

Além de valores éticos no conhecimento químico, é possível desenvolver também, valores de solidariedade e de compromisso social. Mas, de que forma, poderíamos perguntar? Na forma de conscientizar os jovens e adultos da EJA quanto ao uso dos produtos da Química, de modo a prejudicar menos possível a comunidade. Desenvolvendo atitudes de renúncia ao conforto pessoal de tecnologias que põem em risco o interesse da coletividade ou a preservação do meio ambiente. Dessa forma, precisamos ensinar aos jovens e adultos da EJA a usarem

adequadamente os cosméticos, os remédios, os combustíveis, os inseticidas, os produtos domo-sanitários, entre outros. Podemos assim mostrar que a Química não é esotérica, e que o conhecimento químico (é ou deve) ser de domínio público, e que está ao alcance de qualquer pessoa ler e interpretar uma bula de um remédio, conseguir compreender informações técnicas básicas que ajudem a manipular aparelhos, entre outros.

Um ensino de Química apropriado para EJA, de forma a realizar letramento científico, perpassa fundamentalmente pela questão metodológica. Nesses termos, de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (2008), a metodologia mais adequada, e digo mais, imprescindível para que possamos conseguir êxito em fazer educação com a Química é utilizar o “**o ensino no contexto**”.

A contextualização dos conteúdos a serem ensinados é uma das orientações dos Novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Segundo os PCNs “contextualizar um conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto” (BRASIL, 1999). Já, de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio para Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, deve-se buscar:

A contextualização e a interdisciplinaridade como eixos centrais organizadores das dinâmicas interativas no ensino de Química, na abordagem de situações reais trazidas do cotidiano ou criadas na sala de aula ou por meio da experimentação. [...] Defende-se uma abordagem de temas sociais (do cotidiano) que, não sejam pretensos ou meros elementos de motivação ou de ilustrações, mas efetivas possibilidades de contextualização dos conhecimentos químicos, tornando-os socialmente mais relevantes (2008 p.117).

Nesse contexto, uma das opções metodológicas que se pode recorrer no ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos é a utilização do “**Tema Gerador**”. De acordo com Feitosa (1999), a expressão tema gerador geral está ligada à idéia de interdisciplinaridade e está presente na metodologia freireana, pois tem como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada. Sendo assim, está subjacente a noção holística, de promover a integração do conhecimento e a transformação social. Do tema gerador geral sairá o recorte para cada uma das áreas do conhecimento ou, para as palavras geradoras. Portanto, um mesmo tema gerador geral poderá dar origem a várias palavras geradoras que deverão estar ligadas a ele em função da relação social que os sustenta.

Mediante seleção de temas e palavras geradoras, realizamos a codificação e decodificação desses temas buscando o seu significado social, ou seja, a consciência do vivido. Por meio do tema gerador geral é possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente. Do tema gerador geral deverão sair as palavras geradoras. Cada palavra geradora deverá ter a sua ilustração que, por sua vez, deverá suscitar novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia) sempre ligada ao tema tem como objetivo a "codificação", ou seja, a representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial construída pelos educandos em interação com seus elementos.

Em relação à metodologia do ensino de Química via seleção de temas, Almeida e Amaral (2005) afirmam que é uma maneira eficaz de ensinar no contexto. Pois ao escolhermos um tema e, ao desenvolvê-lo, temos que incluir os conteúdos específicos do que se quer trabalhar.

Ainda de acordo com Almeida e Amaral (2005), o tema ou contexto escolhido deve fazer parte da realidade dos alunos, de modo a motivá-los e levá-los a associarem o que se ensina na sala de aula com o dia-a-dia de cada um. Portanto, o contexto deve ser de interesse do aluno e relevante para a sua vida. O tratamento dos conteúdos assim contextualizados pode promover aprendizagens significativas e levar a pessoa a estabelecer relações entre o conhecimento adquirido e as questões socioambientais em que ela vive. Ainda, o ensino no contexto permite a escolha de conteúdos relevantes, além de retirar os alunos da condição de espectadores passivos, pois, ao se envolverem com um problema que lhes diz respeito, os estudantes se motivam para entendê-lo melhor, tornam-se assim mais participativos e aprendem a utilizar os conceitos e, não, a memorizá-los mecanicamente.

O ensino contextualizado cria oportunidades de vivenciar situações próprias ao desenvolvimento de habilidades básicas, as quais ajudam a pessoa a tomar decisões na sua vida em sociedade. Algumas dessas habilidades que podem ser trabalhadas no ensino de Química são: procurar, organizar e interpretar informações; distinguir fato de opinião; distinguir causa de efeito; entender cientificamente as questões do meio ambiente; aplicar conhecimentos científicos e tecnológicos para identificar e resolver situações-problema; traduzir a linguagem discursiva em linguagem simbólica da química e vice-versa; formular hipóteses e prever resultados (ALMEIDA; AMARAL, 2005).

Ao se trabalhar o “**ensino no contexto**” no ensino médio, várias são as contribuições feitas por pesquisadores/educadores químicos com o objetivo de tornar melhor o ensino de Química no ensino médio. Essas contribuições²⁸ são feitas mediante divulgações de suas pesquisas em periódicos como a Química Nova, Química Nova na Escola, trazendo relatos de experiências e metodologias diferenciadas no laborar o conhecimento químico; também se realizam os Encontros Nacionais e Regionais de Ensino de Química que servem para trocas de experiências e reflexões sobre o ensino de Química, através de mesas redondas, minicursos, apresentação de trabalhos, palestras e outros.

Enfim, a possibilidade para que o ensino de Química seja trabalhado de forma útil e significativa na Educação de Jovens e Adultos é laborar o ensino de Química voltado para contexto social do jovem e adulto – é o “**ensino no contexto**”. Mas, para ensinar no contexto, é preciso que os professores adquiram domínio dos conteúdos de Química e da sua inserção nas atividades humanas, processos naturais e sociais. A transposição didática deve resultar em um ensino que propicie uma leitura Química do mundo vinculada às implicações econômicas, sociais, éticas e ambientais. Fazendo dessa forma a tão sonhada e utópica vontade do educador Chassot e de todos nós educadores químicos comprometidos com a sociedade em que vivemos – que a Química faça “**a migração do esoterismo ao exoterismo**”.

²⁸ No Estado de Mato Grosso, o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química (LabPEQ) da Universidade Federal de Mato Grosso, vem contribuindo de forma significativa com o ensino de Química para o ensino médio no Estado, desenvolvendo pesquisas tais como: a experimentação no ensino de Química, a ludicidade no ensino de Química, telemática educacional voltado para o ensino de Química no ensino médio, as histórias em quadrinho aplicadas ao ensino de Química, a Química orgânica no ensino médio: na sala de aula e nos livros didáticos, o uso do café como tema gerador, a utilização de hipertextos no ensino de Química ente outros. O LabPEQ além de contribuir para um ensino de Química que tenha um caráter social para o Estado de Mato Grosso, orienta e ajuda os professores das rede pública e privada em sua prática pedagógica/ metodológica, na intenção de que possam “ensinar no contexto”. O LabPEQ é coordenado pelas educadoras químicas Dra. Irene Cristina de Mello e pela Ms. Elane Chaveiro Soares, comprometidas significativamente com um ensino de Química que priorize o “contexto”.

Capítulo V

Resultados e Discussões

“Somente pela educação o homem pode chegar a ser homem”.
(Kant)

Para uma reflexão e compreensão da **importância e ou aplicação dos conhecimentos químicos na formação pessoal e profissional dos jovens que optam pela Educação de Jovens e Adultos**, em outros termos, das interações estabelecidas pelos jovens estudantes da EJA com os conhecimentos em Química, nesta parte do trabalho faço a interpretação dos dados coletados durante os “diálogos reconstruídos”, isto é, as entrevistas e os questionários.

O material de análise foi organizado em duas partes distintas, porém não desvinculadas, uma relacionada aos dados coletados nos questionários e a outra correspondente às entrevistas efetuadas. Em relação aos questionários, designamos o perfil dos jovens e docentes em Química do CEJA Cesário, e isso permitiu desencadear uma busca de entendimentos das questões relevantes que cercam a realidade dos jovens que optam pela Educação de Jovens e Adultos, bem como o perfil de profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Posteriormente, na análise dos questionários, apresentaremos a caracterização dos jovens selecionados para a entrevista no subcapítulo 5.3.

No que concerne às entrevistas, essas foram organizadas de forma a compor dois blocos bem definidos: bloco I e bloco II. Na entrevista com os jovens no bloco I apresentamos os resultados obtidos em relação à trajetória escolar desses jovens, no bloco II dispomos os resultados relacionados à interação com a Química e, por conseguinte, os conhecimentos químicos que receberam na Educação de Jovens e Adultos. Na entrevista com os docentes em Química, no bloco I abordaremos a concepção de Educação de Jovens e Adultos que esses docentes possuem; no bloco II oferecemos, na visão dos docentes, qual Química os jovens têm que ter na Educação de Jovens e Adultos.

Apresentamos a seguir a sistematização dos dados e a análise dos resultados obtidos, à luz dos pressupostos teóricos.

5.1. Desenhando o perfil social, econômico e a interação com os conhecimentos químicos dos jovens da EJA.

Quem são esses jovens e qual a implicação que os conhecimentos químicos têm em suas vidas pessoais e/ou profissionais? A investigação foi desenvolvida compactuando com a premissa de que a primeira tarefa a se fazer é aprender a

escutar os jovens, entender as condições em que vivem, as suas semelhanças, diferenças e perspectivas de futuro.

No delineamento da idade juvenil verificamos que a maior parte dos jovens que responderam os questionários possui 18 anos, seguida dos de 20 e 21 anos, como podemos observar na figura-02 abaixo.

Idade dos Jovens da III Fase do Ensino Médio / CEJA Cesário Neto

17 anos 18 anos 19 anos 20 anos
21 anos 22 anos 23 anos 24 anos

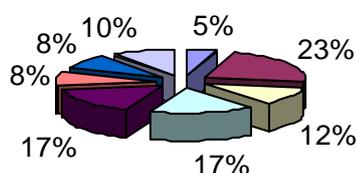


Figura-02

A definição do que é juventude passa em determinado momento pelo recorte etário, e é talvez a maneira mais simples de tentar circunscrever sujeitos cujas experiências se caracterizam por serem diversas e desiguais. Ainda que para fins de pesquisa, a legislação estabelece como sendo jovens aqueles(as) que se encontram em torno de determinado corte de idade □ deve-se ter em conta a inadequação conceitual.

Conforme León (2005), logicamente que por si só a categoria etária não é suficiente para a análise do adolescente e do juvenil, mas é necessária para marcar algumas delimitações iniciais e básicas. Deve-se cuidar para não homogeneizar as categorias etárias em um só conjunto de sujeitos que têm uma idade em uma determinada faixa. Nesse sentido, podemos observar que uma parcela considerável dos estudantes investigados, que frequentam a EJA, possuem idade compatível a uma modalidade de ensino regular.

No que se refere ao atributo sexo, a distribuição dos jovens apresenta um leve predomínio dos homens, que têm participação de 54%, entre os jovens.

Sexo dos Jovens

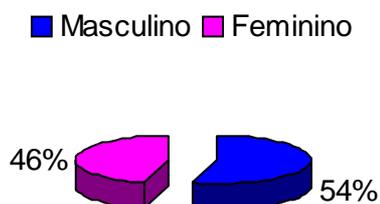


Figura-03

Diante da pergunta “Qual é o seu estado civil?” É possível identificar jovens na maioria solteiros, conforme mostra a figura-04.

Estado Civil dos Jovens

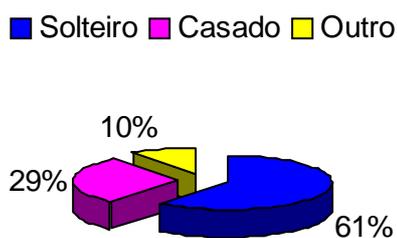


Figura-04

A raça, ou cor da pele autodeclarada pelos jovens, está desenhada na figura-05, e existe quase uma equivalência entre negros e pardos: 39% e 45% respectivamente, sendo que 14% se identificaram como brancos e 2% como outros (sendo esse outro: amarelo ou índio). Diante desses dados, 84% se classificaram entre negros e pardos, o que possivelmente demonstra que essa população é mais excluída do sistema educacional ou possui rupturas escolares em relação às quantidades de brancos, por estarem concluindo o Ensino Médio na EJA. É relevante observar esses jovens pardos e negros assumirem a sua cor (raça), sendo uma hipótese desse incremento, o resultado da crescente visibilidade da importância da questão racial no Brasil e das políticas afirmativas, que estimulam, sobretudo os mais jovens, a se identificarem como negros.

Cor (Raça) dos Jovens

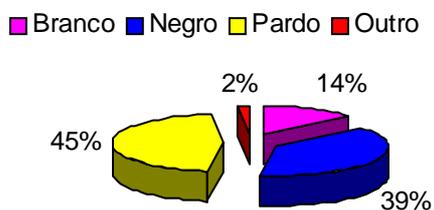


Figura-05

A figura-06 mostra o resultado obtido quando os jovens foram questionados sobre filhos. Encontramos que 80% responderam não ter filhos. Para aqueles que possuem filhos, a quantidade varia entre dois a três.

Você tem filhos(as)?

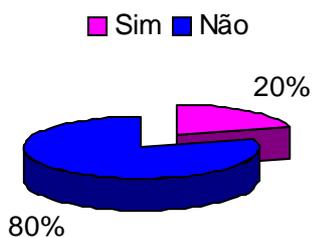


Figura-06

Dos jovens estudantes entrevistados, encontramos um total de 73% que residem em casa própria (figura-07).

Você possui casa própria?

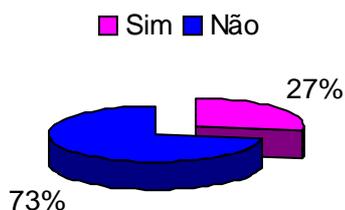


Figura-07

Quanto ao meio de transporte que os jovens utilizam para ir à escola, a maioria respondeu que utiliza o ônibus como meio de condução para ir à escola, perfazendo um total de 69%, seguido de 15% à pé; essa quantidade foi expressiva, em virtude do CEJA ser localizado na região central da grande Cuiabá, cercada de vários bairros vizinhos, depois veio os que utilizam moto, com 14%, e carro, com 2%, como é possível verificar na figura-08.

Meio de Transporte que os jovens utilizam par ir à escola?

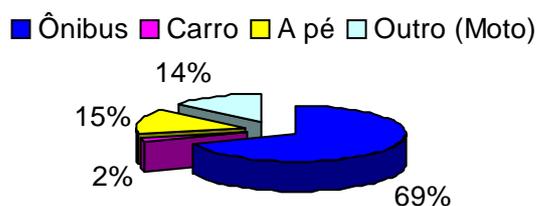


Figura-08

A maior quantidade dos jovens mora com pai, mãe e irmãos, ou seja, com a família, sendo que somente 10% moram sozinhos; estes possivelmente devem prover o seu próprio sustento, o que justifica o fato, nesse último caso, da escolha da modalidade EJA. Os demais resultados para esse aspecto podem ser observados na figura-09.

Os jovens moram com quem?

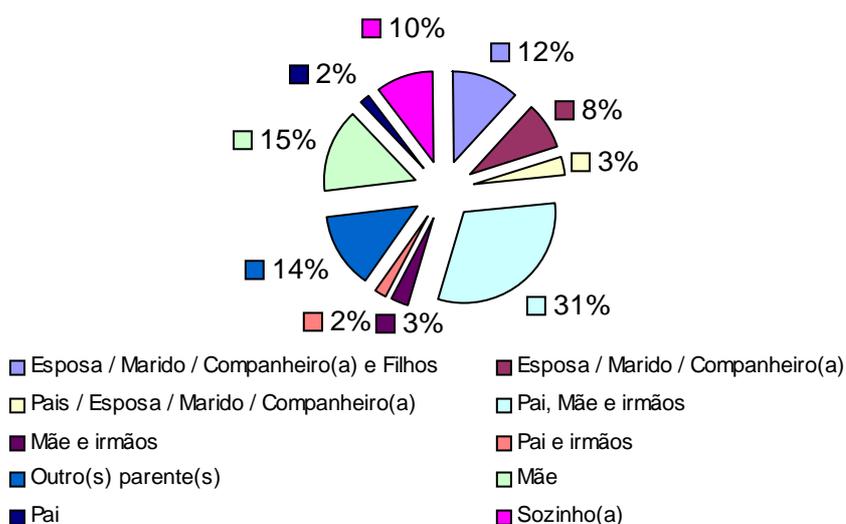


Figura-09

Sobre a escolaridade dos familiares dos jovens da EJA é possível destacar que 12% dos pais são analfabetos (ver figura-10), e a escolaridade da mãe, 7% tem superior completo e 14% são analfabetas (ver figura-11). As quantidades expressivas de analfabetismo e ensino fundamental incompleto por partes dos pais desses jovens pode ser um fator atenuante no atraso no término da educação básica desses jovens, tendo os mesmos que recorrer à EJA.

Nível de Escolaridade do Pai - dos Jovens da EJA.

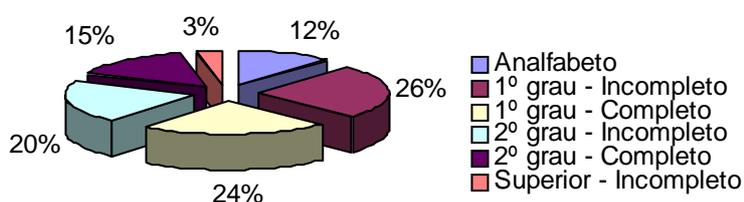


Figura-10

Nível de Escolaridade da Mãe - dos Jovens da EJA.

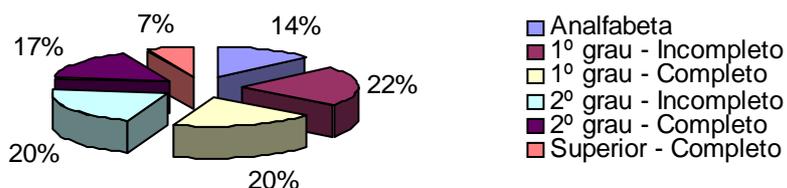


Figura-11

Sobre a questão do trabalho foi perguntado aos jovens se eles trabalham, e obtivemos as seguintes respostas: 42% não estão empregados e, desses, 80% afirmam que estão à procura de uma colocação no mercado de trabalho, como podemos observar nas figuras 12 e 13 respectivamente.

Esses dados permitem perceber a importância do trabalho para essa juventude, à semelhança do que parece ocorrer em todo território nacional; a grande maioria dos jovens está no mercado de trabalho. Outro aspecto recorrente nessa população relaciona-se à combinação entre as situações de trabalho e estudo no tempo da juventude.

Esses resultados evidenciam que cada vez mais se torna importante organizar o currículo do Ensino Médio e o ensino de Química de forma a considerar o trabalho em sua dupla dimensão. Em outros termos, como evidencia Kuenzer (2005), o Ensino Médio e o ensino de Química devem estabelecer relações mais imediatas com o mundo do trabalho desses jovens de modo que permitam desenvolver competências laborais e assegurem a sua permanência na escola.

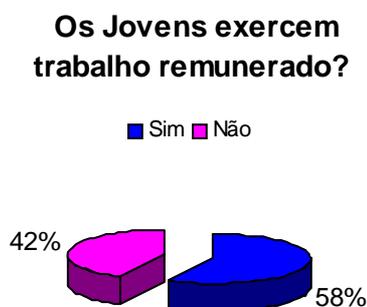


Figura-12



Figura-13

Em média 53% dos jovens trabalham por mais de 6 horas e até 10 horas por dia; 26% dedicam-se ao trabalho 6 horas e 21% trabalham mais de 10 horas por dia, como podemos observar na figura-14. Ao serem questionados se na maioria das vezes, para ir à escola os jovens vão direto do trabalho, sem passar em casa? 59% responderam que sim e 41% responderam que não, conforme está desenhado na figura-15.

Diante desses dados, faz sentido a crítica de Piconez (2006)²⁹, pois muitas escolas do município de Cuiabá que ofertam a EJA não atendem às necessidades básicas de aprendizagem dos seus estudantes, pois não levam em consideração o contexto do aluno trabalhador, que por muitas vezes vai direto do trabalho para a escola e já perfizeram uma carga horária de trabalho de até mais de 10 horas por dia. Essa realidade não foi detectada em parte no CEJA Cesário Neto, pois esse

²⁹ Entrevista a Folha de São Paulo em 22/08/2006.

Centro de Educação de Jovens e Adultos atende pelo menos à flexibilidade de horário do aluno.

Em média quantas horas os jovens trabalham por dia?



Figura-14

Na maioria das vezes, para ir à escola, os jovens vão direto do trabalho, sem passar em casa?

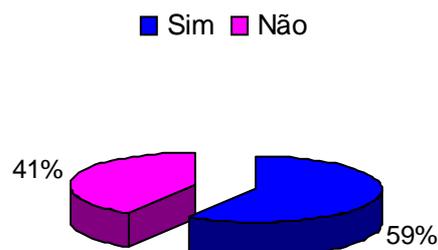


Figura-15

No que diz respeito à função que os jovens exercem no trabalho, várias foram às funções respondidas, das quais aparece com maior frequência a função de auxiliar administrativo (18%), conforme podemos verificar na figura-17. Foi perguntado também se esses jovens trabalham de carteira registrada, ou são estatutários no caso de servidor público? 56% responderam que sim e 44% responderam que não.

Os jovens são registrado em carteira (ou é estatuário, no caso de funcionário público)?

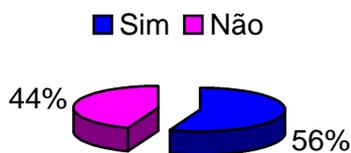
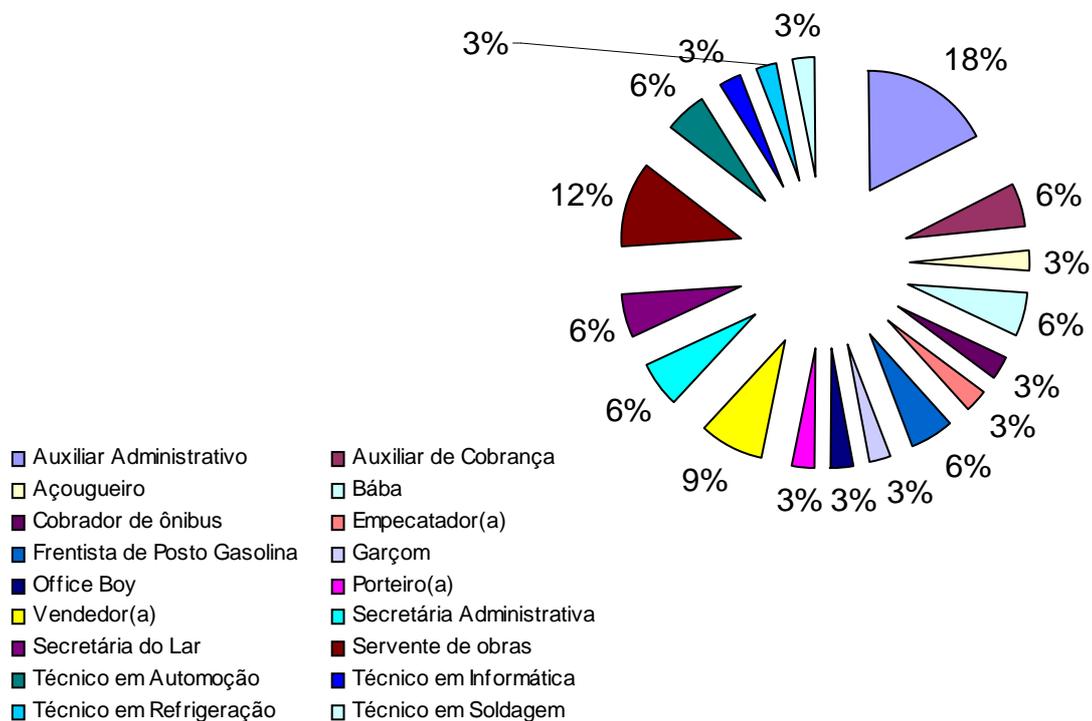


Figura-16

Qual a função que os jovens exercem?



S

Figura-17

Esses dados confirmam o que Morgado e Sanches (2007) afirmam, que em geral, no Brasil, o jovem pobre se insere precocemente no mercado de trabalho, com frequência antes de terminar o ensino fundamental. Sobretudo os jovens das camadas populares, que mesmo com a ampliação do tempo de preparação no processo educacional, isso não assegura ingresso no mercado de trabalho qualificado. Os dados acima evidenciam também que os jovens trabalhadores estão sujeitos a uma inserção mais precária em relação aos adultos. A precariedade, geralmente é mais profunda para os mais novos, tornando-se menos intensa com o passar dos anos, quando se aproxima a fase adulta. Todavia, o possível abrandamento da precariedade ao longo das faixas etárias não é, de modo algum, uma regra, mas uma tendência que pode ou não se confirmar (CORROCHANO [et al], 2008).

A renda mensal dos estudantes da EJA pode ser assim descrita: 38% recebe até 1 salário mínimo, 32% recebe de 1 a 2 salários mínimos, 3% recebe de 2 a 5 salários mínimos, 3% recebe de 5 a 10 salários mínimos e 24% recebe menos de 1 salário mínimo. Em uma outra pergunta sobre a renda familiar desses jovens,

10% tem a renda familiar de 1 salário mínimo, 19% de 1 a 2 salários mínimos, 63% de 2 a 5 salários mínimos e 8% de 5 a 10 salários mínimos. Ao perguntar se esses jovens participam na composição da renda mensal familiar, 62% responderam que sim e 38% responderam que não. Ao perguntar se eram arrimos de família, 26% responderam que sim e 74% responderam que não.

A renda é um indicador muito importante para verificar as condições de vida de uma família. Famílias mais pobres tendem a elaborar estratégias mais complexas a fim de garantir o suprimento de suas necessidades básicas, tendo a alimentação como seu principal item de despesa orçamentária. Pode-se concluir também que quanto mais baixa a renda das famílias de origem dos jovens, mais precoce é a entrada no mundo do trabalho e menores são os níveis de educação obtidos por moças e rapazes (CORROCHANO [et al], 2008).

Qual a renda mensal dos jovens?

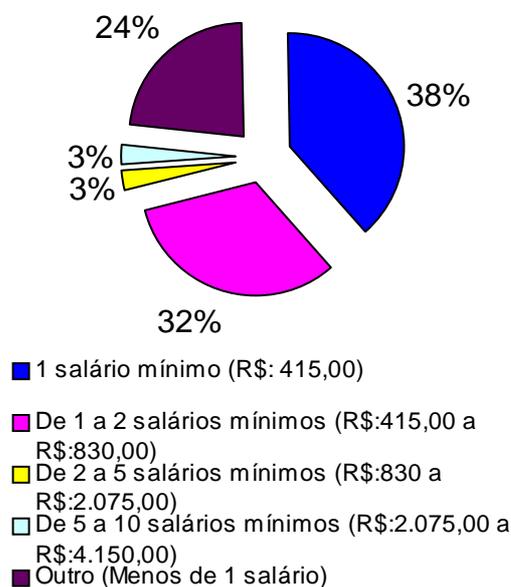


Figura-18

Qual a renda familiar dos jovens?

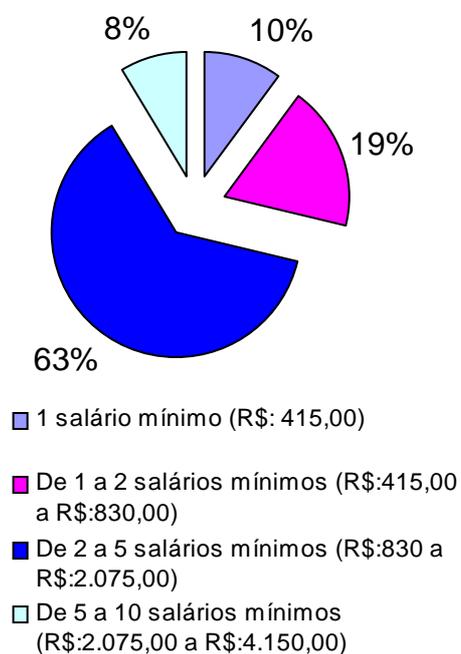


Figura-19

Você participa na composição da renda mensal média de sua família?

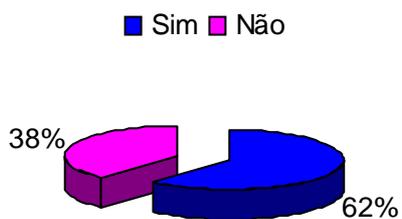


Figura-20

Você é arrimo de família?

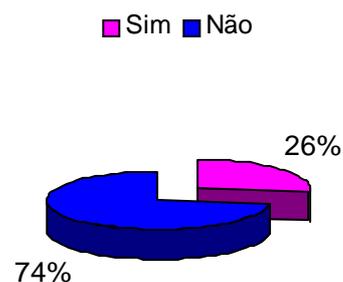


Figura-21

Na pergunta “quando você começou a trabalhar foi necessário parar de estudar”, 21% dos jovens responderam que sim e 79% responderam que não.

Quando você começou a trabalhar foi necessário parar de estudar?

■ Sim ■ Não

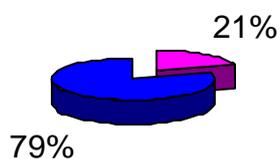


Figura-22

Desses 79% pode-se inferir que são jovens de famílias mais pobres que ingressam no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que permanecem estudando.

Na pergunta “você já parou de estudar alguma vez”, 69% responderam que sim e 31% responderam que não. Ao indagar aos que responderam - sim – “por que parou de estudar”; várias foram as respostas, mas dentre elas 44% responderam porque tiveram que trabalhar, 10% porque engravidaram, na situação das meninas, 5% porque casaram, 10% por motivo de mudança, 7% por motivo de doença, 5% por desistência por influência dos amigos, 2% porque onde moravam não havia escola, e 17% por falta de interesse.

Já parou de estudar alguma vez?

■ Sim ■ Não

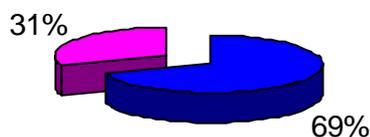


Figura-23

Por que parou de estudar?

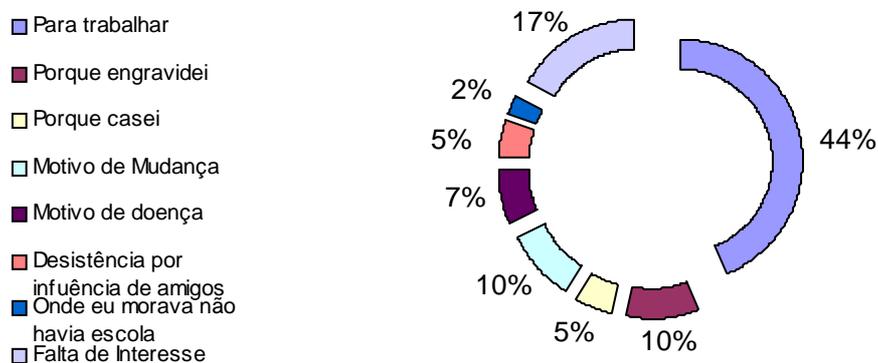


Figura-24

Ao indagar os jovens se já reprovaram alguma vez, 73% responderam que sim e 27% responderam que não, conforme a figura-25. Ao perguntar se - sim - “qual a principal causa que eles atribuíram a esse fato, 7% responderam que reprovaram por motivo de doença, 9% por motivo de trabalho, ou seja, não conseguiram conciliar trabalho e estudo, 19% por se sentirem fracos na aprendizagem, 5% por problemas familiares, 7% por problemas com professores e 53% responderam que foi por motivos de conversas, bagunças e falta de interesse, de acordo com a figura-26.

Você já reprovou alguma vez?

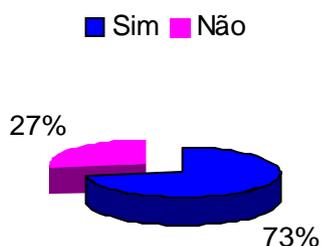


Figura-25

Se "Sim" qual a principal causa que você atribui a este fato?

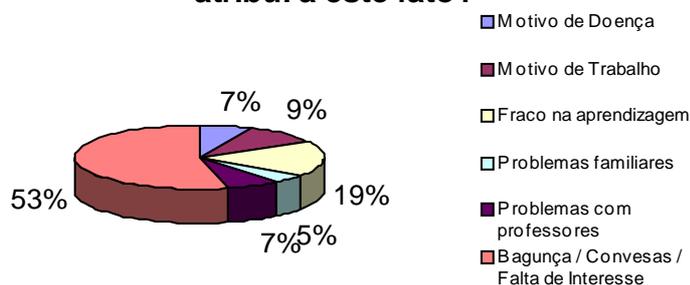


Figura-26

Em relação à opção pela modalidade de Jovens e Adultos, várias foram as repostas, como se pode observar abaixo nas escritas dos jovens ao responderem essa questão no questionário:

“Porque preciso termina o ensino médio logo para trabalhar, por que a maioria do mercado de serviso exige o ensino médio completo”. (João, 19 anos) [grifo nosso].

"Porque é uma maneira de terminar os estudos mais rápido, para que eu possa fazer cursos ou até mesmo faculdade". (Joseany, 21 anos) [grifo nosso].

"É uma forma de ensino mais pratico e flexivel que nos dá mais chance de continuarmos a estudar”. (Antonia, 21 anos) [grifo nosso].

“Porque eu reprovei dois anos, e estou atrazado preciso fazer um faculdade para que posso melhorar minhas condições.” (Bohr, 18 anos) [grifo nosso].

"Porque eu já desisti de estudar antes e fiquei com vergonha de estudar em uma escola que não tem EJA”. (Suely, 20 anos) [grifo nosso].

Ao perguntar “você na EJA se sente em igualdade para competir no mercado de trabalho e no vestibular em relação ao um aluno do ensino regular”, 73% responderam que sim e 27% responderam que não.

Observa-se diante desses dados que os jovens, apesar da pouca idade, também sentem a necessidade de recuperar o atraso escolar, mesmo que esse tempo seja de apenas dois ou três anos, pois eles têm na EJA a possibilidade de recuperar esse tempo, desejam entrar no mercado de trabalho e estarem aptos legalmente para realizarem concursos públicos, cursos técnicos profissionalizantes ou exames vestibulares.

Em relação ao estudo da Química na EJA foi indagado “para você é importante estudar Química”, de acordo com a figura-27, 88% responderam que sim e 12% responderam que não. Foi perguntado também se os jovens gostam de Química e se sentem dificuldades de aprendê-la; conforme a figura-28, 69% responderam que gostam e 31% responderam que não, em relação às dificuldades de aprender essa Ciência, como mostra a figura-29, 54% responderam que sentem dificuldades e 46% não. E o porquê da dificuldade em aprender Química, a figura-30 nos mostra que 47% responderam por ter matemática, 19% por ter poucas aulas, 9% por não ter material didático, 13% porque os nomes são estranhos, 9% porque o professor não explica bem e 3% porque acham que é muito difícil estudar Química.

Para você é importante estudar Química?

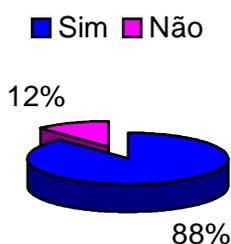


Figura-27

Você gosta de Química?

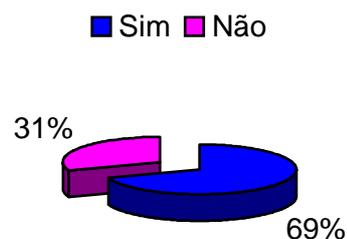


Figura-28

Você tem dificuldades para aprender Química?

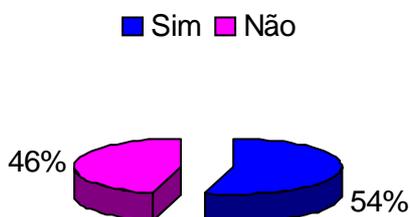


Figura-29

Por que tem dificuldades?

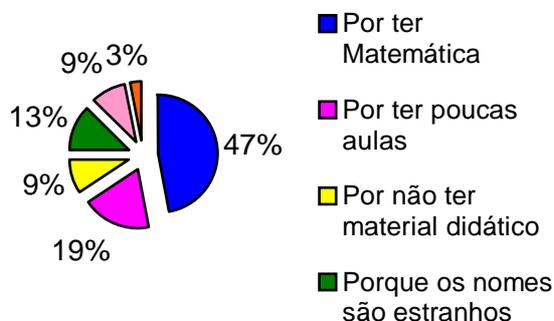


Figura-30

Ao indagar se os jovens gostam de seus professores de Química, a figura-31, nos revela que 86% responderam sim e 14% responderam que não. Para os que responderam que não gostam do professor foi perguntado por quê? A ênfase está nos 62% que responderam porque ele(a) não explica bem, como podemos observar na figura-32. E ao perguntar se o ensino de Química que os jovens recebem na EJA contribui para seu trabalho ou para o seu dia-a-dia? 63% responderam que sim e 37% responderam que não, conforme a figura-33.

As indagações sobre as dificuldades de aprendizagem na disciplina Química, bem como se os conhecimentos químicos que recebem na EJA, contribuem em suas vidas pessoais ou profissionais, respondidas no questionário, serão explicitadas e analisadas junto às respostas das entrevistas, no tópico (5.4.2.).

Você gosta do seu/sua professor(a) de Química?



Figura-31

Por que "não" gosta ?

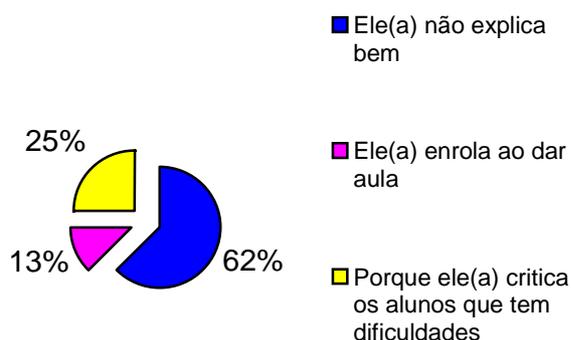


Figura-32

O conhecimento químico que você recebe na EJA contribui para seu trabalho ou para o seu di-a-dia?

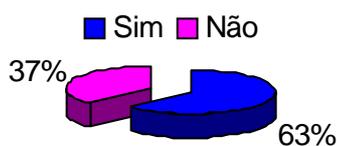


Figura-33

5.2. Caracterização pessoal, acadêmica e profissional dos docentes em Química

Em relação aos docentes do CEJA Cesário Neto, habilitados em Química e selecionados para a entrevista deste trabalho, são apresentadas suas características pessoais e formação acadêmica e profissional..

5.2.1. Características pessoais

Os dados encontrados demonstram que dos três professores que lecionam Química na III Fase do Ensino Médio do CEJA Cesário, dois são mulheres, a faixa etária do grupo está entre 22 e 63 anos, sendo dois deles naturais de outras regiões do Brasil, como apresenta o quadro 01.

Quadro 01: Sobre os dados pessoais dos professores de Química do CEJA Cesário Neto em Cuiabá-MT.

Professor(a)	Idade	Sexo	Estado Civil	Naturalidade
Elétron	63	M	Casado	Cuiabá-MT
Próton	35	F	Casada	Dourados-MS
Nêutron	22	F	Solteira	Porecatu-PR

5.2.1.1. Caracterização da formação acadêmica

Em relação à formação acadêmica, os três professores possuem Licenciatura Plena em Química, sendo um apenas Graduado, outro Especialista em Educação e outro Mestre em Química Ambiental, conforme o quadro 02.

Quadro 02: Sobre a formação acadêmica dos professores de Química do CEJA Cesário Neto em Cuiabá-MT.

Professor(a)	Tipo de Formação no Ensino Médio	Graduação	Instituição de Graduação	Pós-graduação (Lato Senso)	Pós-graduação (Stricto Senso)
Elétron	Propedêutico	Química	UFMT	Sim	Não
Próton	Propedêutico	Química	UFMT	Não	Sim
Nêutron	Propedêutico	Química	UFMT	Não	Não

5.2.1.2. Caracterização das atividades profissionais

O perfil profissional dos professores de Química apresenta-se da seguinte forma: um não possui vínculo efetivo com o CEJA onde trabalha, possui contrato temporário; dois são efetivos, sendo que um possui considerável tempo de experiência no ensino de Química e EJA (10 anos) e os três dedicam-se exclusivamente à profissão de professor (ver quadro 03).

Quadro 03: Sobre as características profissionais dos professores de Química do CEJA Cesário Neto em Cuiabá-MT.

Professor(a)	Vínculo Empregatício	Tempo como Professor (anos)	Tempo como Professor de Química (anos)	Tempo como Professor de EJA (anos)	Jornada de trabalho semanal (h)
Elétron	Efetivo	28	28	10	30
Próton	Efetivo	08	08	01	30
Nêutron	Contratado	01	01	01	20

5.3. Caracterização dos Jovens Entrevistados

Os jovens entrevistados foram selecionados após aplicação de questionário respondido por todo o universo de sujeitos da pesquisa. O questionário

forneceu uma visão panorâmica das jovens e dos jovens a serem escolhidos para a entrevista semi-estruturada.

O quadro 04 ilustrará a caracterização dos jovens e contemplará sinteticamente os cinco critérios norteadores de escolha dos jovens para a entrevista semi-estruturada.

Quadro 04: Características dos Jovens Entrevistados.

Características e Representação dos Cinco Critérios dos Jovens eleitos para a Entrevista	
Os Jovens da III Fase do Ensino Médio do CEJA Cesário Neto	
1ª Jovem	<p>Valina (18 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Critério-1 - Sexo Feminino; * Critério-2 - Estuda no Período Noturno; * Critério-3 - Cor (Raça) Pardo; * Critério-4 - Não Trabalha; * Critério-5 - Gosta de Química; ** Características: Solteira, natural de Pimenta Bueno-RO e mora com a mãe e a irmã.
2ª Jovem	<p>Hidrazina (18 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Critério-1 - Sexo Feminino; * Critério-2 - Estuda no Período Noturno; * Critério-3 - Cor (Raça) Negro; * Critério-4 - Não Trabalha; * Critério-5 - Não gosta de Química; ** Características: Solteira, natural de Cuiabá-MT, mora com a mãe e não possui filhos.
3ª Jovem	<p>Pinacol (19 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Critério-1 - Sexo Masculino; * Critério-2 - Estuda no Período Matutino; * Critério-3 - Cor (Raça) Negro; * Critério-4 - Trabalha; * Critério-5 - Gosta de Química; ** Características: Solteiro, natural de Cuiabá-MT, mora com os pais e não possui filhos.
4ª Jovem	<p>Urânio (20 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Critério-1 - Sexo Masculino; * Critério-2 - Estuda no Período Matutino; * Critério-3 - Cor (Raça) Branco; * Critério-4 - Trabalha; * Critério-5 - Não gosta de Química; ** Características: Solteiro, natural de Cuiabá-MT, mora sozinho e não possui filhos.

5ª Jovem	<p>Alanina (21 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Critério-1 - Sexo Feminino; * Critério-2 - Estuda no Período Noturno; * Critério-3 - Cor (Raça) Pardo; * Critério-4 - Trabalha; * Critério-5 - Gosta de Química; ** Características: Solteira, natural de Cuiabá-MT, mora com a mãe e possui um filho.
6ª Jovem	<p>Polônio (22 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Critério-1 - Sexo Masculino; * Critério-2 - Estuda no Período Noturno; * Critério-3 - Cor (Raça) Pardo; * Critério-4 - Trabalha; * Critério-5 - Gosta de Química; ** Características: Solteiro, natural de Cuiabá-MT, mora a mãe e não possui filhos.
7ª Jovem	<p>Pinacolona (23 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Critério-1 - Sexo Feminino; * Critério-2 - Estuda no Período Vespertino; * Critério-3 - Cor (Raça) Negro; * Critério-4 - Trabalha; * Critério-5 - Gosta de Química; ** Características: Casada, natural de Cuiabá-MT, mora com a sogra e possui dois filhos.
8ª Jovem	<p>Telúrio (24 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Critério-1 - Sexo Masculino; * Critério-2 - Estuda no Período Matutino; * Critério-3 - Cor (Raça) Branco; * Critério-4 - Trabalha; * Critério-5 - Gosta de Química; ** Características: Solteiro, natural de Cuiabá-MT, mora com a mãe e não possui filhos.

5.4. Analisando as Entrevistas com os Jovens da EJA

Foram realizadas entrevistas com oito jovens da 3ª Fase do Ensino Médio do CEJA Cesário Neto, com a premissa de aprofundar a reflexão sobre a situação

dos jovens na EJA e sua interação com os conhecimentos químicos. O modelo da entrevista semi-estruturada encontra-se no apêndice III.

A entrevista com esses jovens foi dividida em dois blocos contendo vários questionamentos: Bloco I – Jovens e a EJA, Bloco II – Jovens e a Química.

5.4.1. Bloco I – Os Jovens e a Educação de Jovens e Adultos

De acordo com Brunel (2004) o rejuvenescimento da população que opta pela EJA, vem chamando a atenção dos educadores que trabalham nessa área, pois se observa que esta modalidade de ensino está sendo cada vez mais procurada para a conclusão dos estudos do ensino fundamental e médio de jovens e adolescentes na faixa dos 15 aos 25 anos, e das mais diferentes classes sociais.

Conhecer um pouco da trajetória escolar desses jovens pesquisados, bem como seus professores de Química, foi fundamental para que pudéssemos conhecer alguns motivos que os fizeram optar por esta modalidade de ensino e verificar qual a interação na prática que esses jovens têm com a disciplina de Química e com os conhecimentos químicos adquiridos no ambiente escolar.

Ao questionar os jovens “por que fizeram a opção pelos estudos na Educação de Jovens e Adultos”, várias foram as respostas, como podemos observar nas falas dos jovens entrevistados:

Assim, porque é acelerado, e eu posso terminar meu segundo grau em menos tempo; é uma forma mais rápida. (Valina)

Porque eu preciso terminar os estudos esse ano ainda e eu achei que seria uma boa oportunidade em está terminando esse ano e que é um projeto muito bom e eu gostei. (Pinacol)

Por ser um meio mais fácil de eu terminar o ensino médio, e eu preciso urgente arrumar um emprego. (Hidrazina).

Primeiro pela dificuldade de tempo, eu não posso estudar nem de manhã e nem à tarde porque eu trabalho e outra porque eu tenho um filho para criar, então eu optei pela EJA por isso. (Alanina)

Eu escolhi a EJA pela rapidez, porque eu parei de estudar em função de casamento. (Pinacolona)

Vim estudar na EJA porque reprovei e brinquei muito na escola, só agora que vi como eu perdi meu tempo, pois preciso de um cargo melhor no emprego para ganhar mais e não consigo porque não terminei o segundo grau. (Urânio)

Estudo na EJA porque aqui eu não tenho compromisso, assisto aula quando quero. (Telúrio)

A EJA pra mim é questão de velocidade nos estudos, eu quero pegar o canudo, pra fazer faculdade e arrumar um emprego melhor. (Polônio)

Ao serem indagados se já pararam de estudar ou reprovaram, encontramos jovens que pararam de estudar porque casaram; moças que desistiram de estudar, porque engravidaram e, outros, porque tiveram que trabalhar. Em relação à reprovação na resposta de um desses jovens, o mesmo assume que reprovou por “brincadeiras” nas aulas.

Na época que eu desisti de estudar foi quando eu engravidei e eu não queria deixar meu filho pequeno em casa, daí eu resolvi parar de estudar. (Alanina)

Parei de estudar porque casei, como já te disse, daí tive que para de estudar para trabalhar e ganhar dinheiro para ajudar no orçamento de casa. (Pinacolona)

Eu tive que trabalhar muito cedo para ajudar em casa e por isso que tive que parar de estudar. (Pinacol)

Eu reprovei pelas minhas faltas em sala de aula e por causa da matéria de matemática eu sempre tive dificuldades com cálculos. (Valina)

Reprovei três anos, um na quinta e dois na sétima. Reprovei por sem vergonhice mesmo, a culpa foi minha. (Urânio)

Nas falas desses jovens, fica evidente que não existe somente um motivo que possa explicar a opção pela EJA. Vários são os fatores que fazem com que esses jovens optem por esta modalidade de ensino. Foi possível identificar fatores cognitivos e pessoais. A necessidade de recuperar o tempo perdido, as reprovações, também são fatores a serem considerados nesse contexto.

De acordo com a fala de Hidrazina, quando respondeu sua opção pela EJA e na fala de Pinacol ao argumentar porque parou de estudar, evidencia-se o que Morgado e Sanches (2007) afirmam sobre os jovens nesta situação, ou seja, que atualmente eles têm como maior preocupação a escolarização e o trabalho.

Antigamente se parava de estudar para trabalhar, mas hoje, na configuração do mundo capitalista moderno, para continuar trabalhando precisam estudar.

Na entrevista, quando o jovem Urânio respondeu que havia reprovado três anos, perguntamos por que ele atribuía a si mesmo a culpa da sua reprovação, ele argumentou:

Eu perdi tempo, professor! Eu só queria festa! Minha mãe falava: “Guri estuda, estuda!” Agora eu quero estudar, pois agora eu vejo a necessidade dos estudos, principalmente quando somos de família pobre. (Urânio)

Em relação à reprovação, Brunel (2004) afirma que quando um aluno reprova na escola regular o mesmo tende a recusar-se a voltar a ela. Repetir mais de um ano implica na possibilidade de situar-se como o aluno mais velho da sala, o mais alto e de não encontrar, nos seus novos colegas, a amizade e o companheirismo tão necessários em sala de aula. A reprovação para o aluno implica em distanciar-se dos colegas de muito tempo, no estacionar de um processo e, principalmente, na repetição de conhecimentos já trabalhados.

A reprovação e, por consequência, a repetência da série, tem significado a reiteração da “não aprendizagem” dos alunos. Repetir a mesma série, via de regra, resulta na repetição da experiência de insucesso, pois o ponto de partida na série repetida não é determinado pelo grau de conhecimento atingido, até então, pelo aluno, mas pelo currículo preestabelecido pela escola (MOLL, 1999, p.47).

Analisando a resposta de Telúrio em relação à sua opção pela EJA, podemos observar que ele não se ajustou às regras disciplinares da escola regular. Conforme Brunel (2004), muitos alunos que estudam na EJA possuem a idéia de que na EJA podem fazer o que quiserem sem cobrança nenhuma. Isso pode provocar problemas entre alunos e professores e, muitas vezes, entre os próprios alunos. Essa mentalidade pode acarretar a evasão desses jovens, também desses espaços, pois é relevante salientar que existe uma diferença entre um ambiente de liberdade e outro de licenciosidade. A esse respeito, Paulo Freire esclarece que:

Assim como inexistente disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, a autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas à vocação para ser o mais (1998, p.99).

Nesse sentido, de acordo com Freire (1998), ao mesmo tempo em que a postura do professor deve ser afetiva em sala de aula, ele não pode esquecer o seu papel determinante nesse contexto. Ele orienta e dá uma diretividade nesse espaço, tem a responsabilidade de não deixar que a sala de aula vire um ambiente onde reine a licenciosidade. Dessa maneira a autoridade do professor não se baseia em atitudes duras e agressivas, surge da generosidade, da segurança e da competência profissional aliadas à sua experiência de vida e, nunca, pela força do autoritarismo.

Assim, Freire (1998) complementa que somente por meio de uma postura generosa de escuta e respeito temos condições de construir com esses jovens momentos dialógicos e pedagógicos nos quais as diferenças não sejam empecilhos, mas, ao contrário, propiciem momentos ricos de troca de saberes.

Ao indagar os jovens sobre o por que eles não deram continuidade em seus estudos no ensino regular, uma vez que essa modalidade é ofertada nos períodos matutino, vespertino e noturno, algumas respostas encontradas foram as seguintes:

Não dei continuidade porque no ensino regular é muito demorado e tenho pressa de entrar em uma faculdade e pela questão do tempo na EJA é mais rápido e só posso estudar a noite. (Alanina)

Porque na EJA eu termino mais rápido e daí posso prestar vestibular. (Pinacolona)

Não fui estudar no ensino regular porque eu preciso urgente terminar o ensino médio para poder arrumar um emprego. (Hidrazina)

Não continuei na escola regular porque eu já perdi muito tempo e estou atrasado e na EJA posso recuperar um pouco desse tempo (Urânio)

De acordo com esses argumentos podemos observar novamente a busca pelo tempo perdido, assim como a busca pelo emprego; observa-se também um forte desejo expresso por Pinacolona de realizar o vestibular. De acordo com Kuenzer (2005) cursar uma faculdade para esses jovens é entrar em outros domínios, outra cultura, um mundo novo e diferente que lhes possibilitará competir em igualdade de condições com outros jovens.

Questionamos aos jovens se eles sentiam discriminação de estarem cursando a EJA e, dos oitos jovens, apenas a Valina afirmou sentir discriminação em estudar na EJA. Sobre isso ela deu um depoimento muito importante, que retrata de certa forma a imagem negativa com a qual ainda hoje os estudantes desta modalidade convivem,

Quando nós dissemos que fazemos EJA, somos tachados como um aluno (pausa) inferior, ou até burros. Somos discriminados! Porque quando eu falei aos meus colegas que ia fazer EJA, todos me olharam diferente. É uma situação ruim, pois eles pensam que só faz EJA, os velhos, e quem é analfabeto ou só quem vive reprovando. (Valina)

De acordo com Brunel (2004) esse tipo de discriminação soma-se aos traumas, às reprovações, às diversas dificuldades que esses jovens sofreram durante sua história escolar, trajetória essa marcada, frequentemente, por descontinuidades e rupturas.

Na finalização deste bloco de entrevista, perguntamos aos jovens o que é ser jovem para eles. Sobre isso, responderam:

Ser jovem é Vida! É tudo, liberdade o modo de conviver e se expressar e se impor em qualquer ambiente. Ouvir música, cantar, dançar, brincar, é tudo. (Alanina)

Ser jovem é poder se expressar. Eu adoro música e quero ser músico profissional e, assim, poder expressar sempre o que eu sinto através da música. (telúrio)

Ser jovem é estar sempre de bem com a vida. Não faço parte de nenhuma tribo, mas me identifico como um defensor da raça negra. Eu sou um jovem que penso muito no que faço, e tudo que acontece na minha vida, trabalho, estudo, amor. (Pinacol)

Jovem é ser, ai como eu posso te falar, tem mais tempo para divertir, brincar mais, estudar mais, passear ir a danceteria, ao shopping, ao teatro, é isso aí. (Hidrazina)

Conforme Marques (1997), o jovem busca seu lugar na sociedade, sua identidade, e quer ser reconhecido a partir da sua visão de mundo. Conhecer um pouco do seu cotidiano, seus sonhos, seus engajamentos culturais, sociais e políticos, nos aproxima cada vez mais deles e nosso olhar, antes restrito, vai se transformando em um novo olhar, mais rico e interessante.

Convivendo com jovens, descobrimos indivíduos criativos, sensíveis e conscientes do seu entorno. Podemos observar que nas falas Alanina, Telúrio e Hidrazina referenciam as atividades culturais.

E não é por acaso que o mundo da produção cultural e das artes atrai tantos jovens. A música, a poesia, o teatro e a dança ocupam grande parte do universo juvenil. Entretanto, as políticas públicas capazes de oferecer condições para que esses jovens possam mostrar suas habilidades são deficientes. Nesse

sentido, quanto mais ausente se mantém o Estado na oferta de locais de socialização juvenil, mais a rua, as drogas e a violência pode ocupá-los (SPÓSITO, 1996).

5.4.2. Bloco II – Os Jovens e a Química

Neste bloco foram feitos questionamentos com o objetivo de identificar a interação com a disciplina de Química e os conhecimentos químicos.

Perguntamos aos jovens se gostam de estudar Química, e por que; dos oitos jovens entrevistados, seis responderam que gostam e dois responderam que não gostam.

Eu gosto porque assim, eu me interesso muito pela Química, né, para saber muitas coisas que acontecem e que a gente nem sabe que é Química mesmo, muita Química que aparece que a gente nem sabe o que é. (Alanina)

Ah! Eu não gosto, eu gosto mais de história e português me identifica mais, porque Química, não gosto muito de cálculos, e o professor não ensina direito. (Urânio)

Eu gosto, porque desde pequena eu gosto de estudar cálculos, gosto também de Matemática e de Física. (Pinacolona)

Eu não gosto, pois acho a Química muito difícil e parece que tudo que eu estudo não tem a ver com a prática. (Hidrazina)

Eu gosto porque a Química é essencial em nossas vidas. Ela está presente em tudo né? No que a gente come, veste, o ar que respiramos, os remédios, em tudo. (Pinacol).

Gosto, porque como falei já reprovei de matemática, daí em diante passei a gostar de cálculos e a matéria de Química tem muitos cálculos. (Valina)

Eu gosto de estudar Química, porque ela está presente no nosso dia-a-dia. (Telúrio)

Gosto estudar Química porque é uma matéria muito interessante e tem haver com o nosso cotidiano. (Polônio).

As falas dos jovens que responderam que gostam de estudar Química e os dados do questionário, são desenhados nas figuras 27 e 28 página 97, onde observamos que 88% e 69% desses jovens reconhecem a importância e gostam da Química, respectivamente. Isso se deve ao fato de perceberem que a Química aparece como relevante instrumento para investigação, produção de bens,

desenvolvimento socioeconômico e interfere no cotidiano de todas as pessoas, mostrando que tudo está interligado e que o homem faz parte desta natureza, assim como outros seres (CHASSOT, 2001). Nas falas dos dois jovens que responderam não gostar de Química, e conforme os dados do questionário, são situados na figura-29 página 97, que evidencia que 46% desses jovens sentem dificuldades em aprender essa ciência. Isso está relacionado ao modo como os programas escolares laboram essa ciência no ensino médio, persistindo a idéia de um número enorme de conteúdos a desenvolver, com detalhamentos desnecessários e anacrônicos (BRASIL,2008). Confirmando também o que Chassot (2004) já revelava, que o ensino de Química da forma que dada é inútil.

Dos dois jovens que não gostam de Química, Urânio utiliza o argumento de que o estudo da Química requer cálculos matemáticos e, Hidrazina, que é por não achar conexão com sua prática, ou seja, sua realidade. De acordo com os resultados do questionário respondido pelos jovens acerca das dificuldades na aprendizagem de Química, desenhados na figura-30 página 97, apontando que 47% sentem dificuldades por ter Matemática, mostra-se que o ensino de Química é desenvolvido de forma descontextualizada, priorizando cálculos numéricos que pouco contribuirão para uma formação cidadã para esse jovem. Ainda, conforme a figura-30, 13% dos jovens responderam que sentem dificuldades em aprender Química em virtude dos “nomes estranhos”, essa parcela evidencia a forma que os docentes valorizam conteúdos de simples memorização, em detrimento da reflexão e do uso do raciocínio (KUENZER,2005). 19% alegam a dificuldade por haver pouca aula, fato esse que vem denunciar a Química na Matriz Curricular no Estado de Mato Grosso, por não haver docentes suficientes para atender a demanda do Estado; as escolas dispõem na matriz curricular apenas uma aula semanal de Química, a fim de sanar a deficiência de docentes na área, prejudicando dessa forma os estudantes que, com todas as deficiências em que já se encontra o ensino de Química no nível médio, ainda existem escolas que possuem apenas uma aula na grade curricular.

Ao questionar os jovens se eles conhecem alguém que trabalhe com Química, quem, e o que faz; as respostas foram as seguintes:

Ah! Conhecer eu conheço, tem um amigo meu que é professor de Química. Ele dá aulas. (Polônio)

Sim eu conheço, minha prima faz Química na UFMT. (Urânio)

Eu conheço um amigo meu que se formou em Química, ele é químico. Ele trabalha em um laboratório. (Telúrio)

Eu conheço, meu amigo é técnico em Química e trabalha na fábrica da Ambev. (Hidrazina)

Conheço, meu tio é farmacêutico, trabalha com Química também né? Então meu tio. (Pinacol).

Conheço, minha colega é professora de Química no CEFET. (Valina)

Conheço sim! O primo da minha mãe é químico e trabalha em uma indústria lá em São Paulo. (Pinacolona)

Conheço meu professor, né! E mais ninguém. (Alanina)

Essa questão procurou identificar se a experiência pessoal do estudante, baseada na presença de profissionais da Química nas relações de âmbito social, familiar e/ou escolar, assim como o conhecimento de suas atribuições, influência na motivação para estudar Química. Diante das respostas desses jovens, podemos observar que todos conhecem profissionais da Química e esses são seus professores, amigos ou parentes, trabalhando como químicos industriais, farmacêuticos e técnicos. Observa-se também que mesmo Urânio e Hidrazina conhecendo profissionais da Química, isso não influencia na motivação desses estudantes em estudar essa disciplina.

Adiante perguntamos se os jovens precisarão de Química na sua futura profissão, e em qual área eles pretendem trabalhar; as respostas foram as seguintes:

Não vou precisar de Química não. Eu vou fazer música (Telúrio)

Não. Quero fazer História . (Urânio)

Eu acho que não, quero fazer odontologia. (Valina)

Não sei, pois quero fazer publicidade e propaganda. (Hidrazina)

Não sei se vou precisar, quero fazer Biologia. (Pinacol).

Sim, quero fazer Medicina. (Polônio)

Sim, porque quero fazer Nutrição. (Pinacolona)

Vou precisar, assim que eu terminar esse ano o ensino médio quero fazer cosmetologia. (Alanina)

Ao analisar essas falas, verificamos que quatro jovens acreditam que vão precisar da Química na sua futura profissão, dois jovens não sabem se vão precisar e dois jovens não vão precisar. Contudo Valina e Pinacol, que pretendem cursar Odontologia e Biologia respectivamente, não identificaram a presença da Química nestas carreiras, mostrando a desinformação existente quando da escolha da profissão. Já Polônio, Pinacolona e Alanina sabem da necessidade dos conceitos químicos nas futuras profissões e isso, podemos inferir, que está intimamente ligado ao gostar de estudar Química.

Em relação à opinião dos jovens sobre o que os químicos fazem, obtivemos os seguintes comentários:

O químico? O que o químico faz na minha opinião? Ele, ele testa né, alguns produtos, pra ver como, por exemplo, alguns remédios alguma coisa assim, pra ver se dar certo ou dá compatibilidade. (Alanina)

O que o químico faz? Ah, ele faz misturas, trabalha em laboratório fazendo experiências. Ah, eu não sei bem o que um químico faz. (Pinacolona)

O químico trabalha em laboratório para descobrir novas substâncias para ajudar na nossa qualidade de vida (Polônio)

Nas respostas de Alanina, Pinacolona e Polônio, em relação às atividades do químico, foi possível verificar que eles sentem dificuldades em expressar com clareza suas idéias em relação à função do químico. Além disso, revelam uma visão do químico, de cientista, que normalmente é difundida pelos meios de comunicação, como “o químico realiza experiência em laboratório”, “o químico descobre novas fórmulas de compostos” entre outros, chamando a atenção para a influência das concepções prévias oriundas das relações sociais. Os demais jovens responderam que não sabiam o que o químico faz, afirmando nunca terem sido esclarecidos da função do químico.

Sobre a Química e sua importância na vida pessoal, bem como sobre exemplos capazes de ilustrar a presença da Química no cotidiano, os entrevistados disseram:

Sim. Exemplos no meu cotidiano são as coisas químicas que vem nos alimentos e etc. (Alanina)

No meu cotidiano, a Química está presente no que eu como, no que eu bebo e no meu trabalho. (Pinacolona)

Sim e está presente nos remédios, cosmético, produtos de limpeza, nos plásticos, nas tintas. Está presente em uma afinidade de coisas (Polônio)

Sim eu acho. Ela está presente em tudo que nos rodeia. (Hidrazina)

Para essa questão os oito jovens entrevistados afirmaram que a Química é importante em suas vidas pessoais. Mas podemos observar nas falas de alguns deles citados acima, que não houve por parte desses jovens, uma explicação mais aprofundada sobre a atuação da Química nos exemplos citados, concluindo então que não houve uma efetiva relação entre a Química escolar e a Química do cotidiano.

Perguntamos aos jovens: o que os seus amigos da escola comentam sobre as aulas de Química, você concorda com a opinião deles; as respostas foram as seguintes:

Que são difíceis, eu concordo com a opinião dele um pouco, porque assim o que está faltando realmente aqui no projeto EJA é um ótimo professor que explique e que todos nós, estou falando no geral, possamos entender melhor. (Alanina)

Eles acham que a Química é muito difícil e eles não têm interesse em aprender o que é Química e eu não concordo porque a Química é importante pra gente né. (Pinacolona)

Falam que a Química é muito complicado, difícil de entender. (Polônio)

Falam que a Química é muito difícil e que seria muito bom se ela não existisse. (Hidrazina)

Comentam que as aulas de Química são muito chatas enjoadas e que sempre são iguais, nunca muda. (Pinacol)

Acham as aulas de Química que não têm uma aplicação em nosso dia-a-dia, porque a Química é muito difícil. (Valina)

Eu não sei o porquê deles acham química chata. Eu só acho que Química, é o estudo das substâncias e suas misturas. Como possuí vários nomes, siglas, etc. é difícil de memorizar. Eu acho meio inútil, mas temos que aprender. (Telúrio)

Diante dessas respostas, podemos perceber que o ensino de Química que esses jovens estão recebendo na EJA não está condizendo com a proposta pedagógica dessa modalidade de ensino, que é a de valorizar os conhecimentos do aluno, ouvir suas experiências, dialogar e usar linguagem e tratamento adequado ao público, relacionar a sabedorias desses jovens com os conceitos a serem

trabalhados (GADOTTI; ROMÃO,2001). Essas falas evidenciam também o que Arroio [et al] (2006), nos afirmam de que a maneira como a Química é abordada nas escolas e como os conceitos são tratados de forma puramente teórica, deixando a maioria dos alunos entediados e achando as aulas chatas. O fato de a memorização ser uma das principais ferramentas para a aprendizagem e os conceitos não se aplicarem a diferentes aspectos da vida cotidiana, pode ter contribuído para a difusão de concepções distorcidas, que pelas falas esses jovens têm dessa ciência. A fala de Telúrio “[...] Eu acho meio inútil, mas temos que aprender”, vem reforçar o que Chassot (2004) afirma, ou seja, que a Química da maneira como é ensinada no ensino médio é inútil.

Adiante fizemos a seguinte pergunta aos jovens: na sua aula de Química seu professor contextualiza os conhecimentos que vocês possuem com o conhecimento químico que ele vai ensinar? — eles responderam:

Às vezes. Ele não contextualiza da maneira para mostrar pra nós aquilo que nós não sabemos, mostrando aquilo da maneira que ele já sabe.
(Alanina)

De vez em quando. Geralmente ele explica a matéria e nós nem sabemos pra que serve. (Pinacolona)

Contextualiza algumas vezes e outras não. (Polônio)

Não. O professor só passa matéria e explica o que ele passou, mas não fala pra nós pra que nos vamos utilizar aquilo lá. (Hidrazina)

Nem sempre! Às vezes o professor só passa a matéria no quadro.
(Pinacol)

Com isso, Wartha e Faljoni-Alário (2005) nos mostram que não existe nada em nossos contextos pessoais que não possa ser relacionado aos conteúdos curriculares, pois é inesgotável a quantidade de contextos que podem ser utilizados para ajudar os alunos a dar significado ao conhecimento. Essas falas revelam que sua educação Química não está sendo pautada em que os PCNEM (1999) recomendam o ensino contextualizado.

Por fim fizemos o seguinte questionamento: você tem alguma sugestão para melhorar o ensino de Química?

Um ótimo professor, principalmente aqui no CEJA está precisando e também eu coloco por mim, as aulas estão muito repetitivas, porque nós já vamos pra escola cansada com o stress do trabalho e chega na escola com

aquela aula chata. Daí o que acontece nós da sala começamos a conversar e seria interessante também, termos aula prática pra diferenciar do que ficar só em sala de aula aquela coisa que o professor sempre dá e já estamos enjoados de sabe. (Pinacolona)

O professor deveria ao ensinar Química mostrar uma aplicação concreta do que nós estamos estudando (Hidrazina)

A sugestão é que tenhamos aulas práticas pra diferenciar. (Pinacol)

Que o professor explique aquilo que vamos utilizar na prática, que vai ter importância ou algum significado pra minha vida (Telúrio)

As respostas desses jovens vêm de encontro ao que educadores como Almeida e Amaral (2005) já haviam afirmado aos professores de como deve ser o ensino. Que é partindo da realidade dos alunos, de modo a motivá-los e levá-los a associarem o que se ensina na sala de aula com o dia-a-dia de cada um. Portanto, o contexto deve ser de interesse do aluno e relevante para a sua vida. Podemos observar também, na fala de Telúrio, que ele almeja ser letrado cientificamente, pois com os conhecimentos de Química que aprende deseja utilizar, de forma significativa em sua vida. Outra reivindicação para melhorar o ensino de Química é terem aulas práticas, ou seja, querem a experimentação.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (2008), os processos de construção do conhecimento escolar supõem a inter-relação dinâmica de conceitos cotidianos e químicos, de saberes teóricos e práticos, não na perspectiva da conversão de um no outro, nem da substituição de um pelo outro, mas, sim, do diálogo capaz de ajudar no estabelecimento de relações entre conhecimentos diversificados, pela constituição de um conhecimento plural capaz de potencializar a melhoria da vida.

5.5. Analisando as Entrevistas com os Docentes em Química

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com três docentes em Química da 3ª Fase do Ensino Médio do CEJA Cesário Neto, com a intenção de averiguar a compreensão desses docentes sobre a EJA e sua interação, e como eles concebem os conhecimentos de Química para essa modalidade de ensino. O modelo da entrevista semi-estruturada encontra-se no apêndice nº IV.

A entrevista com os docentes foi dividida também em dois blocos, contendo vários questionamentos: Bloco I – Educação de Jovens e Adultos, Bloco II – Química na EJA.

5.5.1. Bloco I – Educação de Jovens e Adultos

De acordo com Gadotti (2001), a Educação de Jovens e Adultos é uma promessa de inclusão escolar e social, através de investimento pessoal na educação. Conforme o parecer CNE/CEB nº. 11/2000, as principais funções da EJA são constituir a restauração do direito a uma escola de qualidade de forma a contribuir na conquista da cidadania e na inserção no mundo do trabalho, aplicando o ensino àqueles que antes foram desfavorecidos quanto ao acesso e permanência na escola. Ainda se salienta que eles devem receber, proporcionalmente, maiores oportunidades que os outros, para restabelecerem sua trajetória escolar e readquirirem a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. Por outro lado, a EJA, mais do que função, tem que ter como base o caráter incompleto do ser humano que busca atualização em quadros escolares e não escolares.

Essas funções e finalidades da EJA podem ser observadas nas respostas dos docentes em Química do CEJA Cesário Neto quando eles definem a Educação de Jovens e Adultos e relatam a importância da EJA no contexto socioeducacional.

A Educação de Jovens e Adultos tem como concepção geral de oferecer aos alunos um ensino de qualidade adequado às necessidades e disponibilidade dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade própria, ou não tiveram continuidade em seus estudos. (Elétron)

Bom, eu defino a educação de jovens e adultos para aqueles que estão em defasagem idade-série, e que querem dar prosseguimentos em seus estudos, né, e agora nós temos mais uma opção pra esses alunos, que é esse Centro que é voltado só pra esse público, que foi configurado esse ano esse Centro com a finalidade em atender esses jovens e adultos. (Próton)

Defino a Educação de Jovens e Adultos como uma oportunidade dada às pessoas que não conseguiram concluir o ensino médio por motivos alheios, e hoje estão dispostas a retornar a sala para dar continuidade aos seus estudos. (Nêutron)

A EJA tem um papel muito importante nas vidas dos jovens e adultos, haja vista que muitas pessoas deixaram de estudar a muito tempo,

ta resgatando aí, então, a sua cidadania, o seu direito de voltar estudar, de repente ter um melhor salário, de ter um melhor entendimento de seus direitos e deveres que é previsto em lei, isso é muito importante. (Próton)

No contexto socioeducacional a EJA representa uma dívida social não reparadora para com os que não tiveram acesso a escola e nem ao domínio da escrita e leitura como bens sociais. (Elétron)

A Educação de Jovens e Adultos possui uma gama de sujeitos diversificados, sendo trabalhadores e não-trabalhadores, populações das regiões metropolitanas e rurais, internos de penitenciária, enfim, os estudantes da EJA constituem-se de jovens e adultos de todas as etnias que compõem a população do Brasil, que tiveram rupturas, descontinuidades escolares ou, até mesmo, nunca iniciaram seus estudos (GADOTTI,2001).

Os docentes em Química revelam saber o público com quem trabalham e reconhecem o objetivo pelo qual os jovens do CEJA Cesário Neto retomaram os estudos nessa modalidade de ensino, como podemos observar nas falas abaixo.

A maioria dos alunos é trabalhadores, deslocando-se diretamente do trabalho para a escola. Possuindo uma condição salarial baixa, para o seu sustento familiar e convivência na sociedade. Os seus principais problemas são de natureza social, sobressaindo a necessidade de trabalhar e não estudar. (Elétron)

É o aluno trabalhador que realmente está em busca de obter o conhecimento, quer seja para um melhor salário, quer seja para ingressar em uma universidade, quer seja pra montar os seus negócios, e até mesmo muitos deles que já são de mais idade e querem ter uma atividade e ver nisso através da educação. (Próton)

Constatamos através dos dados dos questionários e das entrevistas feitas com os jovens que eles optaram pela EJA em busca do tempo perdido e pela necessidade de um emprego ou de uma melhor função no emprego. Ao perguntar aos docentes com qual objetivo os jovens procuravam a EJA, demonstraram estar cientes da situação dos seus educandos.

Os alunos procuram a EJA, motivados pelas restrições existentes no mercado de trabalho, exigindo do trabalhador a conclusão do ensino médio. (Elétron)

Procuram a EJA para concluir a formação no ensino médio, que devido a muitos obstáculos não puderam concluir em tempo hábil. (Nêutron)

Os jovens e adultos procuram a EJA para recuperar o tempo que ora pararam de estudar para trabalhar ou reprovaram. Agora esses alunos

observam a necessidade da Educação em sua formação pessoal, social e profissional. (Próton).

Ao trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, questionamos quem é o educador de jovens e adultos. Já foi comprovado, segundo Gadotti e Romão (2001), que sendo o educador do próprio meio facilita muito a Educação de Jovens e Adultos. Contudo, nem sempre isso é possível. É preciso formar educadores provenientes de outros meios não apenas geográficos, mas também sociais. Todavia, no mínimo, esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto. Ler sobre a Educação de Jovens e Adultos não é suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento, em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos tem sentido. Nesse sentido Gadotti e Romão (2001) enfatizam a importância da formação continuada dos educadores que trabalham com essa modalidade de ensino, e podemos observar, pelas falas dos docentes em Química do CEJA Cesário Neto, o reconhecimento da importância da formação continuada.

Na universidade aprendemos como ensinar Química; de uma forma geral há poucas ênfases em determinados tipos de público. Para lidar com EJA é necessário mais do que formação acadêmica, na realidade deve-se ter paciência, humildade e, acima de tudo, respeito com esses educandos. Por isso sempre temos que está nos qualificando para termos suportes e subsídios teóricos para trabalhar com a EJA. (Nêutron)

A formação acadêmica para com esta clientela deve ser implementada através de sentimento de motivação dos alunos, mostrando a realidade em que vive na sociedade, observando o seu desenvolvimento emocional em sala de aula, assim como sua performance na evolução do processo de interação pedagógica e social da natureza desta realidade, durante o seu aprendizado. (Elétron)

Ao questionar os docentes se conheciam os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio, os três docentes afirmaram que conheciam, e um deles afirmou que, além de conhecer os (PCNEM), conhecia ainda os documentos oficiais que regulamentam a EJA.

[...] Conheço os parâmetros curriculares nacionais, argumento que além desta indagação, existem tanto outros documentos institucionais a nível federal e estadual de suma importância que disciplinam a política da EJA e eu conheço; ambos dentro de um contexto geral institucionalizado como responsabilidade de uma educação básica, com características adequadas as necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos que não tiveram acesso a escolaridade na idade própria ou cujo estudos

sofreram descontinuidades nas etapas do ensino fundamental e médio.
(Elétron)

Adiante questionamos aos docentes se em suas trajetórias profissionais seus educandos na EJA têm sido de maior número jovens ou adultos? Nêutron afirmou que seus educandos têm sido mais representados por jovens, próton respondeu que varia, dependendo do segmento em que os educandos se encontram e elétron respondeu que seus educandos têm sido representados mais por adultos.

Isso varia de acordo com os segmentos, que eu tenho percebido que, pela legislação para o segundo segmento, que compreende as fases da quinta a oitava séries, inicia-se a partir dos quatorze anos, já para o ensino médio, a partir de dezessete anos, então aí tem uma mistura muito grande, né, mas isso é previsto em lei; só que a gente tem assim uma clientela variada, que nós temos pessoas assim de quatorze anos no segundo segmento e temos pessoas de quarenta, setenta e até oitenta anos, então em relação a idade é bem heterogêneo o nosso público.
(Próton)

A maioria deles são trabalhadores adultos, com larga experiência profissional e com expectativa de inserção no mercado de trabalho, com um olhar diferenciado sobre as coisas que não tiveram diante de si.
(Elétron)

Mais expressa por jovens. (Nêutron)

Por fim, ao afirmar aos docentes que no levantamento feito no ano de 2008 sobre o perfil dos alunos dos três turnos, matutino, vespertino e noturno da III Fase do Ensino Médio, essa referida pesquisa verificou que 59% desse público são jovens, perguntamos a que eles atribuíam esse fato? Nas respostas reveladas, Elétron respondeu que não tinha conhecimento desses dados, o que torna estranho, haja vista que esse docente é educador dos 59% dos jovens, e não conseguiu identificar uma população de mais de 50% constituída por esse público. Já Próton e Nêutron reconheceram e afirmaram que realmente o maior público hoje, que termina o ensino médio na EJA, é constituído de jovens, e atribuem isso da seguinte forma:

Eu acho que é mais uma oportunidade de voltar estudar, passar por esse processo que eles acham muito importante que é a reclassificação³⁰; entretanto, essa reclassificação não é pra todos e sim pra aqueles que realmente têm habilidades suficientes, pessoas que consigam estudar sozinhos, serem autodidatas, de repente voltar para ter uma melhor condição de vida, eu atribuo a isso, esse jovem que quer trabalhar e estudar. Muitos jovens também estão aqui na EJA, porque tiveram que

³⁰ De acordo com artigo 17 da Resolução CEE/MT 180/00, e o Programa de Educação de Jovens e Adultos/Res 177/02 a escola ao detectar que o aluno reúne condições para avançar em seus estudos poderá avaliá-lo e proceder ao aproveitamento de estudos parcial ou total das áreas do conhecimento da fase a qual esta matriculado garantindo-se a inserção na fase subsequente (reclassificação).

parar de estudar, pois tinham que ajudar em casa, muitas vezes tiveram que assumir o papel de provedor da família por ter perdido o pai e etc, muitos deles deixaram de estudar, porque, realmente não tinham um acompanhamento familiar, dos pais estarem ali verificando as tarefas, verificando se eles estavam cumprindo o papel deles; muitos deles se envolvem com questões de drogas, de alcoolismo e acabam abdicando da escola e muitos desistem. É uma evasão muito grande, em função de se eles não têm um bom aproveitamento eles evadem e depois de algum tempo eles voltam novamente. (Próton)

Atribuo às exigências do mercado de trabalho, que a cada dia exige mais qualificação, por isso eles sentem necessidade de retornar à escola. (Nêutron)

5.5.2. Bloco II – Química na Educação de Jovens e Adultos

Neste bloco foram feitos questionamentos com o objetivo de averiguar qual a concepção da ciência Química para a Educação de Jovens e Adultos, na visão dos docentes em Química do CEJA Cesário Neto.

Perguntamos aos docentes que importância eles atribuem ao ensino de Química na EJA, as respostas encontradas foram as seguintes:

É muito importante porque nós estamos na era tecnológica, na era da informação, e a ciência ela tá à frente de tudo isso né, então a Química, a Física, a Biologia e a Matemática têm um papel muito importante na vida dessas pessoas; com a globalização, o ensino de Química não está só pros grandes cientistas, nos grandes laboratórios, mas a Química está no dia-a-dia dos nossos alunos, pelo simples fato de termos que tomar banho, de ter que usar uma roupa, de ter que se alimentar, respirar etc; então a Química está no cotidiano e é com essa visão que a gente quer passar a construir com o aluno o conhecimento de Química. (Próton)

A possibilidade de atribuir aos alunos o conhecimento das concepções gerais dos fenômenos químicos de natureza ambiental, suas transformações sistematizando-os para a sua compreensão. (Elétron)

Extremamente importante para entendimento de fenômenos naturais, cuidados pessoais e raciocínio lógico (Nêutron).

Nas falas dos docentes em Química, podemos observar que eles atribuem a importância do ensino de Química na EJA voltada para um ensino que acompanhe a era tecnológica e a era da informação, a relação da Química com o cotidiano, com conhecimento e entendimento dos fenômenos químicos e naturais.

Ao indagarmos aos docentes em Química se o processo de ensino-aprendizagem da Química deve ser compreendido de forma diferenciada, no

universo da EJA, em relação às outras modalidades da Educação Básica, encontramos as seguintes respostas:

A educação de jovens e adultos, ela por si só é uma educação diferenciada; então o professor, ele tem que trabalhar com o conhecimento que o aluno já traz e, a partir desse conhecimento que o aluno tem, de experiência de vida, o professor tem que aproveitar para tá trabalhando com os conceitos da base nacional comum. (Próton)

A maior parte dos jovens e adultos, pelo seu passado e presente, movimenta-se para a escola com forte indicativo de motivação, buscando um significado social através de suas competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. (Elétron)

Em ambos tipos de clientela deve-se trabalhar o ensino de química de forma contextualizada. (Nêutron)

Ao questionarmos como deve ser realizado o processo de ensino-aprendizagem da Química na EJA? Observamos as respostas abaixo:

O processo de ensino-aprendizagem em Química deve ser contextualizado. (Nêutron)

Procurando sistematizar informações relevantes, associando conhecimentos científicos e tecnológicos, visando diagnosticar e equacionar questões sociais e ambientais. (Elétron)

Diante dessas respostas, observamos a concepção de Química com caráter social, como vêm defendendo alguns educadores químicos, Chassot (2004), Santos e Schnetzler (2003), entre outros. Na fala de Elétron, o ensino de Química deve ter um significado social, ou seja, deve servir para formar o cidadão, para que, de acordo com Santos (2006), esses jovens e adultos possam ser letrados cientificamente para poderem compreender e entender os fenômenos químicos e naturais e, assim, apropriados desses conhecimentos, tenham condições de intervir, participar na sociedade e na comunidade em que vivem.

Quando perguntamos aos docentes quais as habilidades que um aluno da EJA tem que obter por meio do Ensino de Química, e quais conhecimentos químicos são essenciais para que os alunos da EJA supram suas necessidades básicas de aprendizagem da Química, encontramos as seguintes respostas:

A habilidade é reconhecer o sentido histórico da ciência da Química e da sua aplicação tecnológica, percebendo o seu papel na construção da vida humana e da sociedade. E o conhecimento químico essencial é um conhecimento que o aluno possa ver a ciência da Química como fator preponderante, básico e essencial, atualizando procedimentos

de organização, métodos sistêmicos e práticos visando o seu aprendizado, para sua convivência numa sociedade. (Elétron)

O aluno da EJA tem que identificar o papel da Química na vida dele, enquanto cidadão, o que a Química vai influenciar na vida dele como pessoa, como cidadão, quais são os avanços tecnológicos, os fenômenos que eles conseguem identificar que possuem os conceitos de Química, que ele possa identificar uma fórmula, que ele possa saber quando estiver ingerindo um alimento que ali tem o vinagre que é uma solução ácida, questões do dia-a-dia que possa facilitar a vida dele, não só para vida pessoal, mas também pro mundo do trabalho. E quanto aos conhecimentos químicos eu acredito que nós não podemos fugir da base nacional comum, o que nós temos que se pender são as bagagens que esses alunos trazem, então são todos esses conhecimentos associados a essa bagagem do cotidiano da vida deles, do dia-a-dia deles. (Próton)

Podemos observar pelas respostas de Elétron e Próton que um aluno da EJA deve ter habilidade e conhecimentos químicos voltados para cidadania, de modo que essa ciência possa ter seu papel na construção da vida humana e da sociedade, conforme afirmou Elétron. Observamos também diante desses relatos que os docentes em Química sabem das habilidades e conhecimentos que seus alunos devem possuir através do ensino de Química, pois de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Química (2008), os conhecimentos químicos estão associados ao desenvolvimento de habilidades para lidar com as ferramentas culturais específicas, à forma química de entender e agir no mundo, que, por sua vez, um conjunto de habilidades associadas à apropriação de ferramentas culturais como conceitos, linguagens, modelos específicos, pode possibilitar o desenvolvimento de competências, como capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação. Nesse sentido dizemos que alguém tem competência quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades diante de situações e problemas rotineiros, mas também de imprevistos em sua vida cotidiana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Parecer CEB/CNB nº. 15/98, instituídas pela Resolução nº. 4/98, entre outras disposições determinam que os currículos se organizem em áreas - "a base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento" - estruturadas pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização, da identidade, da diversidade e autonomia, redefinindo, de modo radical, a forma como têm sido realizadas a seleção e organização de conteúdos e a definição de metodologias nas escolas em nosso país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, têm como objetivo apresentar as competências indicadas na Base Nacional Comum e expor as habilidades básicas, a competência específica que, se espera, sejam desenvolvidas pelos alunos em Biologia, Física, Química e Matemática nesse nível escolar, decorrentes do aprendizado dessas disciplinas e das Tecnologias a elas relacionadas, produzindo um conhecimento efetivo, de significado próprio. De certa forma, organizam o aprendizado das disciplinas quando manifestam a busca da interdisciplinaridade e a contextualização, dando ao Ensino Médio uma visão mais ampla, de forma que o aprendizado dos conhecimentos científicos e matemáticos associados aos aspectos e conteúdos tecnológicos seja parte essencial na formação da cidadania, e não somente de sentido profissionalizante.

Em relação à Química no currículo escolar, a organização do trabalho da escola não deve somente levar em conta, deve também expressar as especificidades do próprio projeto político-pedagógico, da dinâmica de gestão e de funcionamento da escola e da comunidade, configurando-se com características sempre diferenciadas, e obedecendo ao princípio de flexibilidade e adequação à realidade escolar (BRASIL, 2008). Neste contexto, perguntamos aos docentes em Química como está estruturada a Química no currículo do CEJA e na matriz curricular:

Está estruturada de acordo com os Pcms e as legislações, só que isso é trabalhada de forma diferenciada, através de projetos, como mostra cultural que nós temos através das três grandes áreas de conhecimento que nós temos;, e também através de trabalhos, através de palestras, através de oficinas, com isso não privilegiamos apenas a parte teórica simplesmente, nós também trabalhamos as habilidades dos alunos. (Próton)

Está estruturada de acordo com as suas habilidades e competências associadas às disciplinas curriculares e conteúdos das matérias sempre voltada a nossa realidade. (Elétron)

Diante dessas respostas, constatamos o conhecimento por parte dos docentes do Pcms, e pela fala de Próton podemos constatar que a Química está inserida dentro de um currículo de acordo com a proposta do CEJA, com características diferenciadas e adequada à realidade escolar. A fala de Elétron nos mostra a Química dentro de um currículo estruturado em habilidades e competências, e também adequada à realidade escolar.

O aspecto metodológico a ser considerado no ensino das ciências em geral, com destaque especial para o ensino de química, é o de conduzir o aprendizado de forma a estimular a efetiva participação e responsabilidade social dos alunos, discutindo possíveis ações na realidade em que vivem, produzindo de formar efetiva intervenções no bairro ou localidade (LEAL; ROCHA, 2008).

A realização de projetos coletivos é apropriada para esse propósito educacional, envolvendo turmas de alunos em projetos de produção e de difusão do conhecimento, em torno de temas amplos, como ambiente, saneamento, poluição, etc, temas geralmente interdisciplinares (FEITOSA, 1999). Na fala de próton observamos a prática de trabalhar com projetos, mostra cultural e oficinas pedagógicas. Outro aspecto é que se pretende educar para a iniciativa, onde o aprendizado deve ser ativo, pois a cidadania que se quer construir implica participação e não se realiza na passividade. Esta metodologia busca a reflexão, fazendo despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida, uma nova maneira de ser e de viver, buscando novas alternativas pedagógicas de cunho interdisciplinar.

Dentro deste contexto, perguntamos aos docentes quais as estratégias que eles utilizam para ensinar Química aos seus alunos da EJA. Pelas respostas observamos a concepção de uma metodologia voltada aos aspectos sociais e pela motivação aos alunos.

Despertando no aluno o sentimento de motivação, associado os problemas de natureza sociais, que influenciam diretamente na estabilidade de sua vida familiar. (Elétron)

Através da pesquisa, da discussão, da observação na construção do conhecimento a partir de dados do cotidiano. (Próton)

Ao indagarmos por que e se, na concepção dos docentes a Química, da forma que é dada, contribui para a evasão escolar dos educandos,; na concepção de Elétron as evasões estão relacionadas a questões sociais e, na concepção de Próton a Química da forma que é dada também é responsável, pois os professores de ensino médio trabalham a Química por trabalhar, considerando e privilegiando apenas os conteúdos, sem se importarem com a contextualização e a realidade dos alunos.

A evasão escolar não está associado aos problemas de origem escolares mais sim de convivência social. Entre trabalhar e estudar, o

aluno faz a opção para trabalhar, visando o sustento da sua família.
(Elétron)

Tanto na educação de jovens e adultos, quanto no ensino regular, a Química pela Química não é suficiente, e isso vem sendo provado pelos números do SAEB do ENEM; então o professor hoje tem que trabalhar com outros artifícios, com outros métodos pra suprir, porque hoje só o quadro, só o giz não são suficientes pra trabalhar esses conhecimentos. (Próton)

Por fim, a entrevista semi-estruturada também procurou conhecer a opinião dos docentes em relação à experimentação no ensino de Química, e se eles acham importante a utilização da experimentação na EJA.

Ao tratarmos da experimentação no ensino de Química, sabemos que a experimentação permite que os alunos manipulem objetos e ideias e negociem significados entre si e com o professor durante a aula. É importante que as aulas práticas sejam conduzidas de forma agradável, para que não se torne uma competição entre os grupos e, sim, uma troca de ideias e conceitos ao serem discutidos os resultados (NARDI, 1998).

A ausência de atividades experimentais, as chamadas aulas práticas, é freqüentemente apontada pelos professores como uma das principais deficiências no ensino das disciplinas científicas no ensino fundamental e médio, por diversas e bem conhecidas razões. Se por um lado isso indica que há alguma percepção da importância da experimentação na ciência, por outro lado, Nardi (1998) observa também que os principais argumentos utilizados pelos professores para justificar a necessidade das atividades experimentais se apoiam majoritariamente em uma concepção de ciência ultrapassada, há muito tempo criticada pelos filósofos da ciência. Podemos citar, por exemplo, a falta de laboratórios e equipamentos no colégio, o número excessivo de aulas, o que impede uma preparação adequada de aulas práticas. Enumera-se também a desvalorização das aulas práticas, gerada pela ideia errônea de que aulas práticas não contribuem para a preparação para o vestibular; a ausência do professor laboratorista, a formação insuficiente do professor (NARDI, 1998).

Dentro desse contexto perguntamos aos docentes se eles acham importante a experimentação no ensino de Química na EJA, e por quê:

A experimentação é importante, tendo em vista que esta prática, visualiza e identifica ações de procedimentos de reações químicas, estimulando os alunos a conhecer o processo de reações químicas básicas essenciais ao seu aprendizado, dessa forma compreendendo melhor o

conteúdo, mas não estamos utilizando a experimentação, pois os estabelecimentos de ensino público não oferecem condições. (Elétron)

Sem dúvida, a experimentação é fundamental, porque se solidifica se assim eu posso dizer o que é visto teoricamente, através de aulas práticas experimentais. Mas nesse momento não trabalhamos a parte experimental, pois não possuímos laboratório. (Próton)

A experimentação é essencial, pois ajuda a esclarecer melhor os conteúdos e faz com que os alunos fiquem mais curiosos e interessados na disciplina de Química. (Nêutron)

Podemos observar nas falas dos docentes sobre a importância da experimentação no ensino de Química que há três tipos básicos de resposta: as de cunho epistemológico, que assumem que a experimentação serve para comprovar a teoria, revelando a visão tradicional de ciências; as de cunho cognitivo, que supõem que as atividades experimentais podem facilitar a compreensão do conteúdo; e as de cunho moto-vocacional, que acreditam que as aulas práticas ajudam a despertar a curiosidade ou o interesse pelo estudo.

CONSIDERAÇÕES

“Há necessidade de as educadoras e os educadores químicos despertarem nos seus alunos e nas suas alunas uma curiosidade para que possam entender melhor o mundo onde vivem, pois só o entendendo serão capazes de transformá-lo para melhor. Essa deve ser a grande proposta de um ensino para formação de cidadãos e cidadãs mais críticos” (Chassot).

Chegamos ao momento de concluir o processo investigativo proposto – e qual a importância e ou aplicação dos conhecimentos químicos na formação pessoal e profissional dos jovens que optam pela Educação de Jovens e Adultos. Primeiro faremos as considerações sobre a opção dos jovens pela Educação de Jovens e Adultos e em seguida a sua interação com os conhecimentos químicos no seu espaço escolar.

Ao investigar os jovens na EJA e sua interação com os conhecimentos químicos, antes de averiguar a interação dos mesmos com esses conhecimentos, fomos em busca da seguinte indagação: quais são as possíveis razões que levam jovens, a optarem pela modalidade da educação de jovens e adultos.

É importante reconhecer quais são os fatores que realmente motivaram esse processo de opção pela EJA, a fim de que possamos compreender que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que convive com muitas transformações e adequações. Algumas dessas são decorrentes de outras transformações e adequações pelas quais passam a modalidade regular e os efeitos sobre seus atores – estudantes e professores.

O processo que marca a opção pela educação de jovens e adultos possui diversos fatores, como observamos nos resultados desta pesquisa:

- Situações de fracasso vividas pelos estudantes nos espaços e tempos escolares, que provocam a criação de uma crescente defasagem idade-série;
- Jovens na EJA com idades compatíveis à idade do ensino regular;
- Jovens na maioria negros e pardos;
- Jovens na maioria trabalhadores;
- Familiares desses jovens (pai e mãe) com baixo grau de escolaridade;
- Desinteresse pelas questões da escola;
- Porque a escola não considerou a possibilidade de sua permanência no ensino regular;
- Por ter precisado evadir por questões de ordem familiar ou econômica;

- Porque a escola que conheciam não era interessante para o atendimento das demandas desses jovens, sendo, portanto, provocadora de distanciamentos entre o modelo educacional proposto e os reais anseios e necessidades dessa classe;
- E até as transferências que são decorrentes de situações de indisciplina, como se frequentar uma escola e turma da EJA fosse a solução para que o estudante ainda jovem se transformasse em um estudante com comportamento exemplar.

Também é importante incluir nesta análise uma observação sobre a fragmentação dos conhecimentos escolares, incluindo os distanciamentos entre esses e a vida dos estudantes, principalmente se considerarmos os de classes mais desfavorecidas. Para esses estudantes, parece haver um distanciamento ainda maior, haja vista que, muitas vezes, outras necessidades de sobrevivência projetam a escola para um patamar inferior frente às opções possíveis que a vida lhes oferece. Quando isso acontece, esses estudantes vivem o mesmo processo de evasão para, mais tarde, se possível for, retornar para a escola de jovens e adultos.

Nas análises dos dados referentes aos docentes, verificamos que os mesmos têm consciência da opção desses jovens pela EJA, ou seja, sabem que os estudantes retornam à escola na modalidade EJA em busca de estudos e uma melhor colocação no mercado de trabalho, além do fator recuperação do tempo perdido. O que não podemos deixar de considerar é que se esses docentes foram preparados e sempre trabalharam com jovens e adultos em idades mais avançadas, por isso sabem que, atualmente, de forma diferenciada da situação original, a juventude vem se fazendo cada vez mais presente nas salas da EJA.

Entendemos que não há um medicamento prescrito em uma receita que seja capaz de curar a EJA das reconfigurações pedagógicas promovidas, sobretudo, nessa última década. Todavia, salientamos e acreditamos que há rumos que podem ser trilhados a partir do conhecimento de quem é esse novo sujeito da educação de jovens e adultos, evidenciando dessa forma o que foi abordado e revelado pelos dados dos docentes nesta pesquisa. Para citar um, a importância da “formação continuada”, principalmente para os que laboram na educação de jovens e adultos de modo que possam trabalhar de forma eficaz com esse público heterogêneo que se revela na EJA.

Quem é, então, essa juventude que tenta se inserir nesse contexto complexo? De acordo com Carrano “a juventude, categoria sociológica, é frequentemente associada à possibilidade de inovação e construção de um futuro renovado” (2000a, p. 25). Esse caráter inovador requer uma escola viva e em movimento. Uma escola que esteja conectada com as transformações com as quais convivemos nos diferentes contextos sociais e culturais. A escola e as práticas pedagógicas precisam, cada vez mais, dialogar com os movimentos da mídia, das artes, das culturas da humanidade em suas diferentes manifestações, fato importante e necessário, pois foi revelado pelas falas dos jovens que os mesmos estão envolvidos com a cultura, como teatro, música entre outros.

Ocorre contudo, que os fatores que fizemos referência anteriormente, apresentam que os jovens estão se constituindo sujeitos da EJA num universo que vem se ampliando, se diversificando e se complexificando. Por isso deixamos claro que as opções pela EJA, por partes desses jovens, não podem ser analisadas somente por um ângulo, elas devem ser compreendidas como um fenômeno complexo e multifacetado. Precisamos, permanentemente, refletir sobre esse aspecto à luz dos principais motivos que fazem com que esses jovens optem pela EJA. Ou seja, dos reais responsáveis pelas transferências desses jovens do ensino regular para EJA, que vêm ocorrendo e provocando a inserção na escola da EJA dos jovens e de outros não mais tão jovens, porém ainda jovens para aquilo que fora pensado como proposta de educação para jovens e adultos.

A compreensão dos dados obtidos, nos permite abordar, nesse momento, algumas considerações que conseguimos observar no desdobramento desta pesquisa. Consideramos que esse fenômeno está associado a, no mínimo, dois fatos: o legal, quando a Lei nº 9.394/96 reduz a idade mínima para que os jovens prestem os exames para conclusão do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente para 15 e 18 anos; e o outro fato, que classificamos como aspecto social e pedagógico, é decorrência dos processos migratórios da modalidade de ensino regular para a modalidade de educação de jovens e adultos.

Não pretendemos aqui apontar culpado ou responsável por essa situação que parece estar se tornando frequente. Nossa intenção com esta pesquisa é provocar o incômodo necessário à fecunda reflexão.

Diante deste contexto, qual a interação e importância dos conhecimentos químicos na formação pessoal e profissional desses jovens que optam pela EJA,

constatamos mediante dados obtidos nos questionários e entrevistas realizados com os jovens, que o ensino de Química apresenta-se:

- Importante para a compreensão dos fenômenos e dos avanços científico-tecnológicos da sociedade atual;
- A maioria dos jovens gosta de estudar Química, porém sentem dificuldades em aprendê-la;
- Para 47% dos jovens entrevistados a dificuldade da aprendizagem em Química está relacionada com a Matemática;
- Os jovens identificam a importância da Química em suas vidas pessoais, porém não sabem como aplicá-la;
- Os jovens revelam que seus professores não contextualizam os conhecimentos químicos com os conhecimentos que já possuem.

Vejamos a declaração de dois jovens estudantes:

[...]. O professor só passa matéria e explica o que ele passou, mas não fala pra nós pra que nos vamos utilizar aquilo lá. (Hidrazina)

De vez em quando. Geralmente ele explica a matéria e nós nem sabemos pra que serve. (Pinacolona)

Os dados em relação aos docentes em Química nos revelam que os mesmos contextualizam os conhecimentos químicos no processo de ensino-aprendizagem. Vejamos:

A educação de jovens e adultos ela por si só é uma educação diferenciada, então o professor ele tem que trabalhar com o conhecimento que o aluno já traz, e a partir desse conhecimento que o aluno tem, de experiência de vida, o professor tem que aproveitar para tá trabalhando com os conceitos da base nacional comum. (Próton)

A maior parte dos jovens e adultos, pelo seu passado e presente, movimenta-se para a escola com forte indicativo de motivação, buscando um significado social através de suas competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. (Elétron)

Em ambos tipo de clientela deve-se trabalhar o ensino de química de forma contextualizada. (Nêutron)

Nas falas dos jovens estudantes eles declaram não dispor de um ensino contextualizado; nas falas dos docentes eles declaram trabalhar a partir do interesse do aluno, ou seja, trabalham conhecimentos a partir do que aluno já traz. Concluimos que muitos professores utilizam expressões da moda em educação sem saber realmente o que significam, apoiados na concepção de que é necessário ter como base o interesse da turma; muitos educadores passaram a colocar a intencionalidade do ensino e o planejamento prévio em segundo plano. Essa deturpação foi ganhando espaço a ponto de algumas escolas chegarem a começar o ano sem determinar quais conteúdos, devendo os trabalhos iniciais em aula servirem para verificação dos docentes sobre o que os jovens e adultos querem estudar. Após essas verificações haveria o planejamento.

O que se pode observar diante dos dados revelados pelos jovens no capítulo V da presente pesquisa é que os conhecimentos químicos da forma como eles assimilaram não lhes possibilitou nenhuma visão de interação com a prática, de modo que os auxiliassem para uma melhor leitura crítica de mundo.

A pesquisa sobre jovens na EJA, e sua interação com o ensino de Química, levou a alguns questionamentos, porém não foi possível maior aprofundamento na investigação, tendo em vista a questão de tempo, que se faz restrito no período do mestrado, no qual a pesquisa deve ser realizada em dois anos. Tais questionamentos ficam aqui como propostas para futuras pesquisas: — Por que, apesar de os docentes em Química revelarem conhecimentos sobre os PCNs, ensino no contexto, e Orientações Curriculares para o ensino de Química no nível médio, os jovens revelam que na prática não ocorre essa interação com o ensino de Química?

— Por que apesar de todas as contribuições pedagógicas e metodológicas acerca do ensino de Química por parte das pesquisas, das dissertações, teses, encontros regionais, PCNs, congressos, entre outros, esta Ciência se revela ainda como esotérica?

— Até quando esse público da EJA não terá uma educação Química no enfoque de letramento científico?

— Quando, finalmente, teremos um ensino de Química com utilidade?

Os resultados aqui obtidos nos revelam que as opções desses jovens pela EJA estão atreladas a fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais, de modo

que fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais essa modalidade e a cada ano mais precocemente. Em relação ao ensino de Química na EJA, não se esgotam aqui as indagações sobre esse fazer educação utilizando esta Ciência nessa modalidade de ensino, mas esta pesquisa quer deixar indicativos de como esse ensino, na visão dos jovens da EJA, está configurado nesta modalidade, auxiliando suas implicações na Educação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis: Punks e Darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.
- ALMEIDA, N. P. G.; AMARAL, E. M. R. **Projetos temáticos como alternativa para um ensino contextualizado de ciências: análise de um caso**. *Ensenanza de las Ciencias*, n. extra, 2005.
- ARELARO, L.R.G.; KRUPPA, S.M. Educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, R.M.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, p. 89-107, 2002.
- ARROIO, A.; et al. **O Show da Química: Motivando o Interesse Científico**. *Química Nova*, V. 29, n. 1, p. 173-178, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania, São Paulo, n.11, p. 9-20, 2001.
- BARALDI, Ivete Maria. **Matemática na Escola: que ciência é esta?**. 1.ed. Bauru - SP: EDUSC, 1999.
- BRUNEL, CARMEM. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alveraz, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A Juventude é apenas uma palavra**. In: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio (PNAD) 2004-2005**. Brasília: IBGE, 2006. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 09 nov. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 11/2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE/CEB,2000.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- _____. Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série) – Introdução. Brasília: MEC/SEF, 2002 a. v.1.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 2.** Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação na Educação Básica (1990-1998).** Brasília: MEC/INEP/Comped, 2001. Série Estado do Conhecimento n.4. Disponível em <www.inep.gov.br/download/cibec/2001/estado_do_conhecimento/avaliacao_ed_basica9098.pdf>. Acesso em 13 jan. 2008.

_____. Resultados do Censo Escolar 2006. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em <www.inep.gov.br> . Acesso em: 13 jan. 2008.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes: as identidades são múltiplas.** In: Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF. n. 1, mai/2000a. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. p. 12-27.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; DAYRELL, Juarez. **Jovens no Brasil: Dífceis travessias de fim de século e promessas de outro mundo.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Caxambu-MG: 2002. Disponível em: <www.uff.br/obsjovem>. Acesso em 20 set. 2007.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para educação.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

_____. **Para que(m) é útil o ensino?** 2.ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORROCHANO, Maria Carla; [et al]. **Jovens e Trabalho no Brasil: Desigualdades e desafios para as políticas públicas.** São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibi, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

DELVAL, Juan. **El desarrollo humano.** Madrid: Siglo XXI, 1998.

DICK, Hilário. **Gritos Silenciados, mas evidentes: Jovens construindo juventude na História.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e Adultos no Brasil do período 1985/1999.** São Paulo: 2000. 314p. Tese Doutorado – PUCSP.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6.ed. Curitiba: Positivo, 2006.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FONSECA, Maria da Conceição. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: Percursos Teóricos e Metodológicos**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 a.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Elaboração e Formatação**. 14.ed. Porto Alegre: s.n., 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Desafios da Educação de Adultos Frente à Nova Reestruturação Tecnológica. In: Educação e Escolarização de Jovens e Adultos. Vol. 1. Experiências Internacionais. IBEAC/MEC. 1997.*

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.*

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.*

_____. *Pedagogia do Oprimido. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.*

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (org). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3.ed. São Paulo: Cortez,2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas**. Rio de Janeiro: DIFEI, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. Tese Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

_____. **Educação dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. BRASÍLIA: MEC, 1994.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEAL, Murilo Cruz; ROCHA, Maria F. R. da Silva. **Ensino de Química, Cultura Escolar e Cultura Juvenil**. In: Rosa, Maria Inês P; ROSSI, Adriana Vitorino. (org). Educação Química no Brasil, Memórias, Políticas e Tendências. Campinas: Editora Átomo, p. 183-215, 2008.

LEÓN, Oscar Dávila. **Adolescência e Juventude: das noções às abordagens**. In: FREITAS, Maria Virgínia de. Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LEITE, E. Relatório Final. In: **Desemprego, abordagem institucional e biográfica: uma comparação Brasil, França e Japão**. São Paulo: CNPq/FAPESP, 2002. (Projeto USP/CEM/SEADE/Cbrap-CNPq/Fapesp). Mimeografado.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos Jovens**. 2.v. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LUTTE, Gerard. **Liberar la Adolescência: La Psicología de los jóvenes de Hoy**. Barcelona: Editorial Herder, 1991.

MARQUES, Maria S. **Escola noturna e jovens**. Revista Brasileira de Educação/ANPED. N. 5 e 6, mai/dez, p. 96-108, 1997.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa Estadual de Educação de Jovens e Adultos**. Cuiabá: SEDUC/CEE, 2002.

_____. Resolução 180/2000/CEE/MT. **Dispõe sobre normas para a oferta da EJA no Sistema Estadual de Ensino**. Cuiabá: SEDUC/CEE, 2000.

MINAYO, Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 25.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível – Reiventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawayara; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000; Brasília, DF; UNESCO, 2000.

MORGADO, Maria Aparecida. ***Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes***. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.

MORGADO, Maria Aparecida; SANCHES, Maria Ubaldina Costa. ***Realidades Juvenis em Mato Grosso: Escola, Socialização e Trabalho***. Cuiabá: EDUFMT, 2007.

NARDI, Roberto. ***Questões atuais no Ensino de Ciências***. São Paulo: Escrituras, 1998.

NÓVOA, António(org). ***Os professores e sua formação***. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. ***Revista Nova Escola***. Agosto/2002, p.23.

PICONEZ, Stela. ***Folha de São Paulo***. São Paulo, 22 ago. 2006. P. C-1. Supletivos Crescem 60%; cursos não são avaliados. Entrevista concedida a Fábio Takahasi.

RIBEIRO, Vera M. Masagão (coordenação e texto final). ***Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental***. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

RUMMERT, Sonia Maria. ***Jovens e Adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir***. In: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta. (org). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 117-19. 2002.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. ***Educação em Química: compromisso com a cidadania***. 3.ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

_____. ***Letramento em Química, Educação Planetária e Inclusão Social***. *Química Nova*, vol. 29, n.3, 611-620, 2006.

SOARES, Leôncio José Gomes. ***Educação de Jovens e Adultos***. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHMITT, João Pedro. ***Juventude e Política no Brasil: A socialização política dos jovens na virada do milênio***. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

SNYDERS. ***Entrevista dada à Lourdes Stamato de Camilles***. PUC/SP, 1990.

SPÓSITO, Marília Pontes. ***Juventude: Crise, identidade e escola***. In: DAYRELL, J. (org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 96-104, 1996.

_____. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil.** In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (org). Retratos da Juventude Brasileira. 1.ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto de Cidadania, v.1, p.87-128, 2005.

UNESCO. **Educação de Jovens e Adultos: Uma memória contemporânea, 1996-2004.** Brasília: UNESCO/MEC, 2004. (Coleção educação para todos).

WARTHA, E. J.; FALJONI-ALÁRIO, A. A. **Contextualização no ensino de Química através dos livros didáticos.** Química Nova na Escola, São Paulo-SP, V.22, p. 42-47, 2005.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil.** Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE - I
“Questionário Discente”



Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa – Educação em Ciências
Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química

**QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DA
 MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Solicito sua colaboração no sentido de responder ao presente questionário.

O objetivo é caracterizar os sujeitos que participarão da pesquisa que se propõe investigar o Jovens na EJA e sua interação com o Ensino de Química. As informações obtidas poderão ser utilizadas em futuras publicações, porém serão garantidos o absoluto anonimato quanto as respostas.

Todas as informações serão extremamente importantes para a análise dos resultados, portanto, a sinceridade de suas respostas é fundamental.

Antecipadamente agradeço sua colaboração no preenchimento deste questionário e também, o cuidado, a atenção e a seriedade que dispensar à tarefa.

➤ **BLOCO I – DADOS PESSOAIS E SÓCIO-ECONÔMICOS:**

- 1- Nome Completo: _____.
- 2- Data de nascimento: ____/____/____. Idade: _____.
- 3- Naturalidade: _____.
- 4- Sexo: () Masculino () Feminino.
- 5- Estado Civil: ()Solteiro(a) ()Casado(a) ()Outro:_____.
- 6- Quantidade de pessoas na sua família:_____.
- 7- Telefone fixo:_____ Celular:_____.
- 8- E-mail:_____ -- _____.
- 9- Em relação a sua cor (raça) você se considera:
 () Branco () Negro () Pardo () Outro:_____.
- 10- Você tem filhos(as): () Sim () Não. Quantos:_____.
- 11- Você possui casa própria? () Sim () Não
- 12- Você mora com quem?_____.

26- A renda média mensal de sua família está em que faixa?

() 1 salário mínimo (R\$: 415,00)

() De 1 a 2 salários mínimos (R\$:415,00 a R\$:830,00)

() De 2 a 5 salários mínimos (R\$:830 a R\$:2.075,00)

() De 5 a 10 salários mínimos (R\$:2.075,00 a R\$:4.150,00)

27- Esta questão é apenas para você que NÃO está trabalhando no momento: você está procurando emprego?

() Sim () Não

➤ **BLOCO II – DADOS SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA:**

28- Por que você optou pela EJA?

29- Qual é a escola que você estudava antes de ingressar na EJA ?

30- Já parou de estudar alguma vez?

() Sim () Não

Por quê:

31- Você já reprovou alguma vez?

() Sim () Não

Se “sim” qual a principal causa que você atribui a este fato?

32- Quais as disciplinas que você tem mais dificuldade em aprender? Por quê?

33- Você acredita que o ensino que você recebe na EJA é semelhante ao ensino Regular da escola onde você estuda?

() Sim () Não

Por quê?

34- Você na EJA se sente em igualdade para competir no mercado de trabalho e no vestibular em relação ao um aluno do ensino regular?

() Sim () Não

Por quê?

➤ **BLOCO III – A QUÍMICA NA EJA:**

35- Para você é importante estudar Química?

36- Você gosta de Química?

() Sim () Não

37- Você gosta do seu professor de Química?

() Sim () Não

Por quê:

38- Você tem dificuldade para aprender Química?

() Sim () Não

Por quê:

39- Quais os materiais didáticos (livros, apostilas, etc.) que o seu professor utiliza para ensinar Química?

Muito Obrigado!

APÊNDICE - II
“Questionário Docente”



Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa – Educação em Ciências
Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES EM QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO DA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Solicito sua colaboração no sentido de responder ao presente questionário.

O objetivo é caracterizar os sujeitos que participarão da pesquisa que se propõe investigar a Jovens na EJA e sua interação com o Ensino de Química.. As informações obtidas poderão ser utilizadas em futuras publicações, porém serão garantidos o absoluto anonimato quanto as respostas.

Todas as informações serão extremamente importantes para a análise dos resultados, portanto, a sinceridade de suas respostas é fundamental.

Antecipadamente agradeço sua colaboração no preenchimento deste questionário e também. o cuidado. a atenção e a seriedade que dispensar à tarefa.

➤ **BLOCO A – DADOS PESSOAIS:**

Nome

Completo: _____.

Data de nascimento: ____/____/____. Naturalidade:

_____.

Sexo: () Masculino () Feminino Estado civil:

_____.

Situação Funcional: () Professor Efetivo () Professor Contratado

Telefone para Contato: _____.

E-mail: _____.

➤ **BLOCO B – FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

Graduação

Curso/Habilitação:

_____.

Instituição em que se formou: _____.

Ano de ingresso: _____ Ano de conclusão: _____ Cidade/Estado: _____.

Pós-Graduação

() Especialização () Mestrado () Doutorado

Área: _____.

Instituição: _____.

Ano de ingresso: _____ Ano de conclusão: _____.

Cidade/Estado: _____.

Título Monografia/Dissertação/Tese:

_____.

Fez algum curso de formação complementar na área da EJA? () Sim () Não

Nome do Curso:

_____.

➤ **BLOCO C – FORMAÇÃO PROFISSIONAL:**

a) Há quanto anos atua como professor? _____. E como professor de Química? _____.

b) Há quanto tempo é professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA)? _____ anos.

c) Atualmente está atuando em outra modalidade da Educação Básica que não seja a EJA?

() Não () Sim.

Se “sim” em qual modalidade? () Ens. Fundamental () Ensino Médio.

Em qual período? () Matutino () Vespertino () Noturno.

d) Há quantos anos leciona no Ensino Médio? _____. E no Ensino Médio da EJA? _____.

e) Há quanto tempo trabalha nessa Escola? _____ anos.

f) Quantas horas leciona por semana? () 20 horas () 40 horas

() Mais de 40 horas

g) Exerce outra profissão além de professor? () Sim () Não

Qual? _____.

Muito Obrigado!

APÊNDICE - III
“Roteiro Entrevista Discente”



Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa – Educação em Ciências
Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química

**Roteiro Básico para Entrevista Semi-Estruturada
Alunos de Química da Educação de Jovens e Adultos**

➤ **BLOCO I – JOVENS E A EJA**

- 1- Por que você optou estudar na Educação de Jovens e Adultos?
- 2- Você já parou de estudar alguma vez?
- 3- Você já reprovou alguma vez? Se “sim” qual a principal causa que você atribui a esse fato?
- 4- Por que você não deu continuidade em seus estudos no ensino regular, uma vez que essa modalidade é ofertada nos períodos matutino, vespertino e noturno?
- 5- Você sente discriminação por estar cursando a EJA? Por que?
- 6- Você acredita que o ensino que você recebe na EJA é semelhante ao ensino regular?
- 7- Você acha que há diferença em estudar em uma turma só de jovens e outra que é há adultos e até idosos?
- 8- Você acha que jovens estudando com adultos e idosos, não atrapalham no andamento da turma? Por que?
- 9- O que é ser jovem para você?

➤ **BLOCO II – JOVENS E A QUÍMICA**

- 1- Você gosta de estudar Química? Por que?
- 2- Você conhece alguém que trabalhe com Química? Quem? O que faz esta pessoa?
- 3- Você vai precisar de Química na sua futura profissão? Em que área você pretende trabalhar?

- 5-** Você acha que a Química é importante na sua vida pessoal? De três exemplos onde a Química está presente no seu cotidiano.
- 6-** O que os seus amigos da escola comentam sobre as aulas de Química? Você concorda com a opinião deles?
- 7-** Você acha que é importante que as pessoas estudem Química ?
- 8-** Qual o grau de influência desses fatores como os professores, matemática, seu interesse pela matéria, forma que a matéria é dada para um bom ensino de Química?
- 9-** Na sua aula de Química seu professor contextualiza os conhecimentos que vocês possuem com o conhecimento químico que ele vai ensinar?
- 10-** Você tem alguma sugestão para melhorar no ensino de Química?

APÊNDICE - IV
“Roteiro Entrevista Docente”



Universidade Federal de Mato Grosso
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de Pesquisa – Educação em Ciências
 Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química

Roteiro Básico para Entrevista Semi-Estruturada Professores de Química da Educação de Jovens e Adultos

➤ BLOCO I – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

- 1 – Como você define a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
- 2- Você considera que possui a formação acadêmica adequada para trabalhar com alunos da EJA? Por que?
- 3- Quais os aspectos positivos da EJA? E os negativos?
- 4- Em sua opinião, qual é o papel da EJA no contexto sócio-educacional?
- 5 – Como você define seu aluno da EJA?
- 6- Com que objetivo você acredita que seus alunos procuraram a EJA?
- 7- Durante a sua trajetória profissional sua clientela na EJA tem sido mais expressa por jovens ou adultos? Por quê?
- 8- No levantamento feito nesse ano de 2008 sobre o perfil dos alunos dos três turnos, matutino, vespertino e noturno da III Fase do Ensino Médio, para essa referida pesquisa, verificou-se que 59% desse público são jovens; a que você atribui esse fato?
- 9- Em sua opinião, a EJA deve se propor a que tipo de formação para seus alunos?
- 10- Você conhece os parâmetros Curriculares Nacionais para EJA (PCNEJA)? Se “sim” ou “não” por que?
- 11- Você conhece os parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)?
- 12 – Qual a importância da criação do Centro de Educação de Jovens e Adultos para os alunos em Cuiabá-MT?

➤ **BLOCO II – QUÍMICA NA EJA**

- 1- Que importância você atribui ao ensino de Química na EJA?
- 2- O processo de ensino-aprendizagem da Química deve ser compreendido de forma diferenciada no universo da EJA em relação às outras modalidades da Educação Básica?
- 3- Como deve ser realizado o processo de ensino-aprendizagem da Química na EJA?
- 4- Quais as habilidades que um aluno da EJA tem que obter por meio do Ensino de Química?
- 5- Em sua opinião que conhecimentos químicos são essenciais para que os alunos da EJA supram suas necessidades básicas de aprendizagem da Química?
- 6 – Como está estruturada a Química no currículo da CEJA e na matriz curricular?
- 7- Quais as estratégias que você utiliza para ensinar Química aos seus alunos da EJA?
- 8- Quais são as principais dificuldades encontradas por você na realização do seu trabalho na EJA?
- 9- Na sua opinião a Química na forma que está sendo ensinada tem alguma aplicação concreta na formação pessoal e profissional dos seus alunos da EJA? De que forma?
- 10- Na sua concepção a Química de forma que é dada contribui para a evasão escolar dos educandos? Por quê?
- 11- Na sua opinião quais são os conceitos químicos (conhecimentos químicos) que devem ser trabalhados na EJA?
- 12- Na sua opinião as estratégias de ensino de química na EJA devem ser diferenciadas do ensino regular?
Por que?
- 13- Você acha importante a experimentação na disciplina Química na EJA? Por que?
- 14- Você realiza experimentações em suas aulas? Por que?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)