

**MARCO AURELIO PEREIRA BUENO  
OS OLHARES SOBRE A EJA: UM ESTUDO DE CASO COM  
EDUCADORES DE BIOLOGIA  
CURITIBA - PR**

**2009**

MARCO AURELIO PEREIRA BUENO  
OS OLHARES SOBRE A EJA: UM ESTUDO DE CASO COM EDUCADORES  
DE  
BIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação, linha de pesquisa  
Cultura, escola e Ensino da Universidade  
Federal do Paraná, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Odisséa Boaventura de  
Oliveira

CURITIBA - PR

2009

**DEDICATÓRIA**

*Este trabalho é dedicado, a Claudiane, Maria Eduarda e  
Augusto, razão de ser de todo o esforço e desejo de  
superação.*

.  
ii

**AGRADECIMENTO**

*A professora Christiane Gioppo pelo incentivo inicial  
para realização desta pesquisa.*

*Professora Odissea Oliveira que aceitou o desafio de  
orientar esta pesquisa.*

*Professora Sandra de Oliveira Garcia pelo apoio e  
incentivo dado a realização deste trabalho.*

*Professores Maria Auxiliadora Schimidt, Yedo Alquini  
e Jaqueline Moll pelos importantes apontamentos  
feitos sobre esta pesquisa por ocasião da banca de  
qualificação.*

*Aos colegas Andressa Watanabe, Berenice Prado,  
Carina Scura, Danislei Bertoni, Giselle Nicaretta,  
Luciane Liotti, Rita Sabbi, e Roseane Silva pelas  
palavras de incentivo, reflexões, leituras e  
discussões desenvolvidas ao longo da convivência  
na rede pública estadual de ensino.*

*João Carlos e Mirian Bueno por todo o investimento  
realizado para a minha educação.*

.  
iii

**SUMÁRIO**

<b>RESUMO</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	
01	
<b>Capítulo I - Panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil</b> .....	
06	

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

1.1 Um recorte histórico sobre a educação de adultos.....	06
1.2 A educação de jovens e adultos no Paraná.....	14
1.3 O lugar da EJA na estrutura da secretaria de educação do estado do Paraná.....	22
1.4 O lugar do ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos	27
<b>Capítulo II – Cultura e Currículo: Algumas Considerações.....</b>	<b>31</b>
2.1 Um olhar sobre a cultura e a escola.....	31
2.2 O Currículo como elemento de tensão entre as diversas formas de conhecimento.....	35
2.2.1 Conhecimento científico.....	39
2.2.2 A articulação entre os saberes.....	43
2.3 Os sujeitos e os desafios na prática pedagógica da EJA.....	45
2.4 Os sentidos da EJA na perspectiva do professor transformador	50
<b>Capítulo III - As Vozes dos Educadores e os seus Olhares sobre a EJA.....</b>	<b>59</b>
3.1 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	60
3.1.1 As entrevistas.....	60
3.1.2 Procedimentos Analíticos.....	61
3.1.3 Caracterização dos sujeitos.....	62
3.2 A análise.....	64
3.2.1 O olhar dos educadores sobre os educandos.....	65
3.2.2 Categoria: Trabalho.....	69
3.2.3 Categoria: Letramento.....	73
3.2.4 Categoria: Cultura.....	76
3.2.5 Categoria: Saberes Bagagem.....	83
3.2.6 Categoria: Estrutura da EJA.....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>

iv

## RESUMO

Por meio de um estudo de caso, essa investigação, discorre sobre como os educadores e os educandos jovens e adultos estabelecem em suas aulas o aprendizado da Biologia, o objeto de estudo aqui investigado é a ação dos educadores na escola, marcado pela especificidade da EJA e o ensino de Ciências, especificamente da disciplina de Biologia inserida no currículo desta modalidade de ensino. Por meio das falas dos educadores entrevistados ao longo do estudo, buscou-se entender como estes sujeitos planejam suas aulas, qual o seu entendimento sobre o currículo da disciplina, suas concepções sobre o conhecimento científico, os saberes bagagem dos educandos e as relações pertinentes entre estes saberes e o conhecimento escolar. Os sujeitos investigados pertencem a rede pública estadual de ensino, atuam em escolas específicas para o ensino de Jovens e Adultos, e foram entrevistados de acordo com os seguintes procedimentos metodológicos: a) Coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas nas escolas em que os educadores encontram-se lotados; b) transcrição das entrevistas; c) análise dos textos produzidos após a transcrição do material. O referencial teórico-metodológico utilizado para se

analisar as falas dos entrevistados, foi construído a partir dos pressupostos teóricos desenvolvidos pela Análise de Conteúdo, com a utilização do trabalho de BARDIN, sobre este tema. Para se analisar o conteúdo dos dados presentes nas falas dos educadores investigados, optou-se pela análise em categorias, construídas a partir de pontos em comuns presentes no discurso dos entrevistados, assim para esta investigação foram definidas as seguintes categorias de análise: Trabalho, Letramento, Cultura, Saberes Bagagem e Estrutura da EJA. Estas categorias foram analisadas por meio das teorias elaboradas na perspectiva do professor transformador, (GIROUX), do respeito aos saberes dos educandos e das relações entre a escola e cultura (FORQUIN; WILLIANS; FREIRE), e para o entendimento sobre o Letramento e o conhecimento científico os ensaios e reflexões de LOPES; EL- HANI; BIZZO entre outros.

Nas considerações finais a investigação aponta algumas das visões dos educadores sobre as suas aulas, a disciplina que ensinam, bem como sobre o olhar destes sujeitos sobre os educandos da EJA e os seus conhecimentos. Procura estabelecer as possíveis relações entre as diversas formas de conhecimento e a construção do saber escolar.

Palavras-Chave: 1. EJA 2. Biologia 3. Cultura 4. Ensino de Ciências 5. Análise de Conteúdo.

v

## **ABSTRACT**

Through a study of case, this investigation broach about how teachers and students, the young and adults, establish in your classes the learning of Biology, the object of study here investigate is the teacher's action inside schools, marked by the specificity of EJA and the teaching of Science, specially the Biology subject, included in the resume of this kind of teaching. Through the teacher's speech interviewed during the study, the seek was to understand how this subjects plan their classes, which is that understanding about the subject's resume, their conceptions about the scientific knowledge, the student's wisdom and the relations concerning to this wisdom and the scholar knowledge. The investigate subjects belong to the state educational service, act in specific schools to teach the young and adult students, and were interviewed in agreement with the following methodologist procedures: a) Collect information in prepared interviews, made in the schools that the teachers are working; b) transcription of the interviews; c) analysis of the texts produced after the transcription of the material. The teoric-methodologic reference used to analyses the interviewed speeches was build with the presupposed theory developed in BARDIN book Content Analysis. To analyze the contents of the information presented in the interviewed speeches, was chosen the analysis in categories, built in the common points presented in the speeches, so to this investigation was defined the following categories of analysis: Work, Learned, Culture, Wisdom and Structure of EJA. This categories were analyzed through the elaborated theory's in the transforming professor's perspective (GIROUX), the respect of the student's wisdom and the relations between school and culture (FORQUIN; WILLIANS; FREIRE), and to the understanding about the Learned and the scientific knowledgement, the essays and reflections of LOPES; EL- HANI; BIZZO, and others. In final considerations, the investigation pointed to some teacher's visions about their classes, the subject they teach, and how the look of this

subjects about the EJA students and their knowledge. The search to establish the possible relations between the diverse ways of knowledge and the construction of the scholar wisdom.

Key-words: 1. EJA 2. Biology 3. Culture 4. Science Teaching

vi

1

## **INTRODUÇÃO**

O interesse pela temática aqui pesquisada tem origem em minha prática profissional como educador, e que sempre esteve, de algum modo, relacionada com o ensino de Ciências e Biologia, sendo que na maior parte do tempo o meu trabalho foi direcionado para ensinar os Jovens e Adultos. O exercício desta atividade possibilitou observar a influência que a cultura local e os saberes tácitos dos educandos exercem sobre o processo de aprendizagem realizado em sala de aula. Durante todo o tempo em que atuei com a Educação de Jovens e Adultos pude perceber que diversos fatores acabam estimulando ou inibindo, mais ou menos, a construção do conhecimento, gerando conflitos com o currículo proposto e com os conteúdos tradicionalmente abordados na disciplina. Essa vivência me despertou interesse pelo estudo das teorias críticas do currículo, de autores que investigam as relações entre a cultura, a educação, o ensino de Jovens e Adultos e o ensino de Biologia. Tais estudos instigaram a minha caminhada investigativa, na busca de compreender e contribuir para a reflexão sobre a relação pertinente entre cultura, escola, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e a disciplina de Biologia. É fato notório a escassez de uma produção acadêmica consistente referente às temáticas aqui desenvolvidas, o ensino de Biologia e a Educação de Jovens e Adultos. Somente este fato já justificaria esta pesquisa. Mediante tal necessidade, busco entender por meio das vozes de alguns educadores que atuam na modalidade de ensino EJA, como ocorre o ensino de biologia, a concepção que orienta este ensino e o que pensam sobre a educação e a escola. Não cabe neste trabalho estabelecer críticas sobre a atuação dos educadores e das políticas públicas desenvolvidas para a Educação de Adultos, busco sim apresentar um levantamento diagnóstico das metodologias utilizadas em sala de aula, e levantar por meio das vozes dos educadores as manifestações sobre os sujeitos e as práticas envolvidas no ensino da Biologia, quais são as soluções e as dificuldades encontradas no chão da escola.

Apesar da recente ampliação da discussão sobre a EJA se faz necessário refletir individualmente sobre como se dá o ensino das disciplinas que compõem essa modalidade. Grande parte das pesquisas desenvolvidas na Educação de Adultos concentra-se nas temáticas da alfabetização, da escolarização não-formal e da educação popular<sup>1</sup>, assim como na análise de documentos oficiais e da legislação. Sobre o ensino

<sup>1</sup> A Educação de Jovens e Adultos é marcada historicamente por iniciativas populares como o de Biologia não é diferente, muitos são os estudos, trabalhos e pesquisas desenvolvidas,

mas a maior parte trata da formação de professores, de práticas em sala de aula, de

novas metodologias de ensino, de análise de currículos.

Este estudo visa contribuir para uma reflexão sobre a EJA, tomando a perspectiva apresentada pelos educadores sobre o ensino de Biologia, a visão do

conhecimento dos conteúdos biológicos como parte importante do estabelecimento de

um olhar mais “científico” e dos saberes dos educandos construídos em suas histórias de

vida. Defende assim, o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos trazidos à

escola pelos sujeitos, estabelecendo uma formação além dos conteúdos escolares. Ou

seja, um processo de ensino e aprendizagem organizado pela tessitura dos diversos

conhecimentos que constituem os indivíduos, sejam eles práticos, teóricos, escolares,

científicos ou das experiências profissionais e sociais.

Neste trabalho fiz a opção por utilizar dois termos que caracterizam a Educação

de Jovens e Adultos, assumindo desta forma a visão de Paulo Freire sobre a EJA e a

Educação Popular. Quando me refiro aos professores que atuam nesta modalidade de

ensino (EJA) como educadores, adoto o conceito Freireano de Educação Popular, uma

vez que ao se trabalhar com a alfabetização nos ambientes não formais<sup>1</sup> de ensino, é

comum encontrar alfabetizadores leigos, sem formação pedagógica ou em outra área

ligada ao exercício do magistério. Ciente da responsabilidade de utilizar esta terminologia, uma vez que, o termo educador denota uma responsabilidade,

um

compromisso que vai além do exercício profissional na área da educação.

Assumo este termo por entender que é o que caracteriza melhor a ação educativa

desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos, voltada para além do repasse das informações pertinentes aos conteúdos escolares. Bem como, utilizo o termo educandos para designar os demais sujeitos escolares que compõem esta modalidade de ensino, uma vez que este grupo é formado por homens e mulheres que já possuem determinados conhecimentos sobre a vida, que os afastam da condição de estudantes e alunos como conhecemos em outras modalidades da educação básica.

A Educação de Jovens e Adultos foi por longo tempo, caracterizada como uma forma fácil e rápida de término dos estudos. Diversas políticas públicas fortaleciam a idéia de um ensino marcado pela redução e superficialização do conteúdo e pela rápida certificação, e que desta forma contribuía para a elevação da escolaridade da população voluntariado e o ensino por leigos (não-professores), desenvolvido em espaços fora da escola, na convivência social dos adultos, tais como igrejas, escolas, associações de bairros e sindicatos, para estes casos utiliza-se o termo educação popular em espaços não-formais de ensino.

2

nas estatísticas oficiais. Este modelo de EJA favoreceu a instalação de uma cultura do aligeiramento, no sentido de apressar a escolarização, por meio de disciplinas e conteúdos trabalhados de forma rápida e sem aprofundamento e que infelizmente, ainda permanece presente no interior de algumas escolas até os dias de hoje. Buscando romper com esta cultura escolar já perene nas instituições, e também com a imagem com a qual a EJA se apresentava à sociedade, algumas ações governamentais foram organizadas, tanto em nível federal quanto estadual, buscando a mudança e uma ruptura com esta forma de se educar jovens e adultos. Prova deste novo entendimento é a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Estaduais para a EJA no Estado do Paraná, além do desenvolvimento de novos programas de formação continuada para os educadores que atuam nesta modalidade de ensino, e da construção de uma nova proposta pedagógica para a EJA com aumento da carga horária dos cursos e a reorganização da legislação estadual específica para esta modalidade.

(PARANÁ, 2007, p.13-15/42-44)

É conhecida a dificuldade em levar à prática efetiva na sala de aula, as teorias e



metodologias apresentadas na literatura da área, por isso não tenho a pretensão de investigar a efetividade da aplicação das Diretrizes nas salas de aula, nem mesmo observar se reina uma Pedagogia Radical (GIROUX, 1997) nas aulas de Biologia da EJA. Mas acredito que ao analisar as vozes dos educadores que atuam na modalidade seja possível estabelecer uma reflexão sobre suas práticas e também sobre como vem se desenvolvendo o ensino de biologia. Portanto, são objetivos específicos desta pesquisa:

- Promover uma reflexão sobre o ensino de biologia desenvolvido pelos educadores da EJA;
- Analisar qual é o lugar da cultura dos educandos no ensino de Biologia;
- Contribuir para o debate sobre as múltiplas faces que se apresentam no ensino de Biologia;
- Entender o que pensam os educadores sobre a EJA;
- Analisar o local ocupado pela EJA na estrutura das políticas públicas brasileiras destinadas a educação da população jovem e adulta.

Para se atingir estes objetivos busco em minha análise um aprofundamento teórico nas reflexões apresentadas por diversos autores, como Henry Giroux, Paulo Freire quanto às questões relativas aos saberes produzidos pelos educandos e quanto ao papel desempenhado pela escola e pelos educadores nas aulas de EJA. Os estudos de Jean Claude Forquin me amparam no entendimento da relação entre escola e cultura,

3

tema que aqui será tratado sob a luz das idéias e teorizações elaboradas por Raymond Willians, Antonio Gramsci, George Snyders e novamente por meio das reflexões de Freire e Giroux. Busco ainda em Boaventura Santos e Alice Lopes entender o papel da Ciência na escola.

Foi a partir da minha prática como educador e com as leituras destes teóricos que a problemática desta pesquisa, pode ser assim desenhada:

- Como tem sido estabelecida, por parte dos educadores, a relação entre os saberes sociais, populares, tácitos e os conhecimentos sistematizados pela Ciência?
- Para organizar os temas aqui apresentados, o texto foi dividido em três capítulos.

No primeiro busco fazer um breve levantamento sobre a Educação de Jovens e Adultos

no Brasil e no Estado do Paraná, o objetivo deste capítulo é mostrar como a EJA foi estabelecida no país e como esta modalidade de ensino foi apresentada. O entendimento de sua constituição histórica contribui para que se possam situar os desafios presentes neste ensino. Trata-se de um levantamento a partir do período compreendido entre a metade da década de 50 e o final da década de 60 até o momento atual. O capítulo II apresenta o suporte teórico de autores envolvidos com a temática pesquisada. Traz uma discussão sobre as relações entre a cultura e a escola, sobre as reflexões possíveis acerca do ensino de Biologia e da Ciência praticada na escola; o entendimento da influência do currículo no ensino da Biologia na EJA; os desafios em relação aos sujeitos que estudam nesta modalidade de ensino; a ação dos educadores a partir de uma perspectiva do professor transformador, balizada pelo pensamento de Giroux e da pedagogia emancipatória difundida por Paulo Freire. Também apresenta uma discussão sobre o letramento científico (SANTOS, 2007) e sobre a transposição entre conhecimento científico e conhecimento escolar, bem como as implicações sobre a seleção de conteúdos e a superação dos conhecimentos trazidos pelos educandos na sala de aula. Finalizando o trabalho o capítulo III apresenta à análise das falas dos educadores entrevistados, apontando as suas reflexões frente a algumas questões que orientaram as entrevistas. Utilizo como suporte teórico para a análise a Análise de Conteúdo desenvolvida por Lawrence Bardin, principalmente no que se refere a categorização e inferência. Apresento então, em um primeiro momento a visão dos educadores sobre os educandos da EJA, posteriormente as considerações sobre o desenvolvimento das aulas na escola, as relações existentes entre a cultura local e os saberes que constituem o processo educativo e o olhar com que os educadores vêem o ensino de Jovens e Adultos. Posteriormente, desenvolvo algumas das categorias construídas a partir da análise das entrevistas, procurando desta forma entender como se desenvolve o ensino de biologia nesta modalidade de ensino.

Nas considerações finais apresento algumas reflexões sobre o trabalho com a EJA e o ensino de Biologia. Deste modo procuro encerrar esta dissertação com uma perspectiva do que é possível ser desenvolvido no trabalho com Jovens e Adultos, levando-se em conta os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, especificamente na área da Biologia, e as vivências e saberes construídos por esses sujeitos inseridos na EJA. Sejam eles trabalhadores, pais, filhos, membros atuantes ou não em sua comunidade, mas acima de tudo indivíduos integrantes e contribuintes na formação da nossa sociedade.

5

## **CAPÍTULO I: PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

Coerente com a minha posição democrática estou convencido de que a discussão em torno do sonho ou do projeto de sociedade por que lutamos não é privilégio das elites dominantes nem tampouco das lideranças dos partidos progressistas. Pelo contrário, participar dos debates em torno do projeto diferente de mundo é um direito das classes populares que não podem ser puramente “guiadas” ou empurradas até o sonho por suas lideranças.

Paulo Freire

A Educação de Jovens e Adultos constitui um campo de pesquisa que vai além do trabalho pedagógico, é mais amplo, envolve aspectos sociais e econômicos, localizados fora do alcance da escola, mas com influência direta sobre o trabalho por ela desenvolvido. Para esta visão mais abrangente, é necessária uma compreensão histórica sobre esta forma de ensino, envolvendo a herança do analfabetismo passada ao longo dos anos e o modo como são conduzidas as práticas educativas destinadas aos adultos que abandonaram a escola.

Procurando contemplar parte do exposto acima, já que não é objeto deste estudo as formas de exclusão, faço uma contextualização sobre como foram constituídos ao longo do tempo os sujeitos jovens e adultos, público alvo da EJA e as formas com que as políticas públicas lidaram com as necessidades de escolarização desses sujeitos.

Dessa forma, busca se estabelecer as relações entre a sociedade, os educandos e as políticas públicas voltadas para a EJA, procurando se destacar os acertos e erros na condução desta forma de ensino, os desafios pedagógicos propostos.

### **1.1 – UM RECORTE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

A forma como a Educação de Jovens e Adultos é conduzida pela sociedade brasileira, seja na elaboração das suas políticas públicas ou no reconhecimento da sua importância tanto por educadores quanto pelos educandos, pode ser explicada sob

diversos aspectos sociais, culturais, políticos e ou históricos.

Pensando na melhor compreensão da atual realidade desta modalidade de ensino, buscou-se nesta pesquisa um entendimento histórico de alguns fatos que possam

auxiliar na compreensão de como foi construído este modelo de educação, em especial,

sua implementação pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná \_ SEED.

<sup>2</sup> Tratarei a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino seguindo o parecer do CNE nº

11/2.000 que indica um modo próprio, específico de se fazer a educação.

6

Assim, o presente capítulo aborda um recorte histórico da Educação de Adultos a partir da década de 1960 até o presente momento, tomando os artigos de Sérgio

Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000) e o de Jane Paiva (1983).

A escolha deste período se deu em função de considerá-lo o de maior relevância

e desenvolvimento da EJA no Brasil. Foram também analisados para a construção deste

capítulo documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Estaduais para a EJA, em

sua versão preliminar, produzida em 2005 pelo Departamento de Educação de Jovens e

Adultos da Secretaria de Estado da Educação para o Simpósio desta modalidade

realizado em Faxinal do Céu (PR) nesse mesmo ano.

Em 2006 a SEED enviou para todas as escolas do estado e disponibilizou para consulta na internet um documento intitulado Diretrizes Curriculares da Educação de

Jovens e Adultos, no qual se ressalta entre outras coisas, a importância do período

citado acima para o desenvolvimento da EJA no Brasil, uma vez que se colocavam em

prática, por Paulo Freire em Pernambuco e por Moacir Góis no Rio Grande do Norte,

novos métodos de se alfabetizar aos adultos.

A proposta de ensino desses dois educadores ia além da simples erradicação do

analfabetismo, pois buscava uma continuidade dos estudos e uma formação mais crítica

e politizada. Naquele contexto histórico isso era inovador, uma vez que até então as

políticas públicas para a Educação de Adultos limitavam-se a ensinar os conteúdos

curriculares do ensino primário. Haddad e Di Pierro (2000) chamam este tempo de

“período de luzes para a Educação de Jovens e Adultos”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA do Estado do Paraná, em sua versão preliminar:

O período do pós-Segunda Guerra Mundial foi fortemente marcado pelas campanhas nacionais de alfabetização em massa, realizadas pelo governo federal de forma centralizada, assistemática, descontínua e assistencialista, para atender sobretudo a população do meio rural (p.17).

Confrontam-se neste período duas realidades distintas no Brasil: a da vida rural, sem instrução, iletrada, e a da vida urbana com maior possibilidade de acesso à

escolarização, sendo que no caso do ensino de adultos somente nos anos 60 as ofertas

de escolarização estenderam-se até o curso ginasial.

A nova perspectiva para a educação de adultos, criada, sobretudo, através das idéias e experiências de Paulo Freire, remeteu diversos segmentos sociais à busca de

uma maior intervenção nesta realidade, vários educadores começam um movimento no

7

sentido de rever as metodologias utilizadas para se ensinar aos adultos, o que pode ser

observado nos estudos relativos ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos,

realizado no Rio de Janeiro em 1958 (HADDAD e PIERRO, 2000, p.112).

Segundo os

autores, pode-se dizer que a partir deste evento marcou-se uma nova forma de pensar

por parte dos educadores brasileiros, um novo olhar foi lançado para o ensino de

adultos, sem a perspectiva infantilizadora de então, buscando-se avançar nas formas e

nos métodos utilizados, diferenciando-se bem esta modalidade do ensino primário das

crianças.

Paralelamente a este repensar da prática pedagógica o Brasil e o mundo passam

a viver transformações econômicas e políticas que acabaram afetando a vida de toda a

sociedade, a educação por estar em contato direto com uma grande parcela da população, passa então a desempenhar uma importante função estratégica, conforme as

palavras de Haddad e Pierro (2000, p. 112): “Diversos grupos buscavam junto às

camadas populares formas de sustentação política para suas propostas. A educação, sem

dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia a

tais mecanismos”.

A economia Brasileira passava por um período de efervescência com o início da produção dos automóveis nacionais, instalações de indústrias multinacionais, maior desenvolvimento econômico e a conseqüente perda do controle da economia por grupos tradicionais da sociedade, aliado a estes fatores ocorre a renúncia de Jânio Quadros da presidência da república, fazendo com que o vice-presidente João Goulart assumisse o cargo de presidente do Brasil, fato este historicamente importante para se entender os desdobramentos políticos, sociais e econômicos que aconteceram no país nos próximos 30 anos.

O governo de João Goulart propunha as “reformas de base”, uma série de mudanças em diversos temas polêmicos, tais como a reforma agrária, nacionalização de empresas e mudanças na estrutura da educação brasileira. Cabe aqui ressaltar que neste tempo o país dividia-se em dois blocos distintos: os que apoiavam estas mudanças, exigiam reformas, ampliação da democracia, melhoria das condições sociais, e o grupo formado pela sociedade conservadora, que rejeitava as mudanças e alinhava-se ao pensamento norte-americano de caça aos “comunistas”, comum em boa parte do mundo nos anos 60.

A educação de adultos neste contexto servia como um importante campo de lutas, uma vez que era uma forma de se legitimar a ideologia de determinado grupo

8

junto às classes populares, como aponta Haddad e Pierro (2000, p. 113): Foi dentro desta conjuntura que os diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância. Buscava-se, por meio deles, apoio político junto aos grupos populares. As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação

de adultos. Elevada agora a condição de educação política.

Esta disputa ideológica, entre os diversos segmentos sociais, acaba contribuindo

em muito para o desenvolvimento e o reconhecimento da importância de um ensino

diferenciado para os adultos. Diversos programas, campanhas, encontros e outros

acontecimentos relacionados a educação de adultos, ocorrem entre os anos de 1959 até

1964, dentre os quais pode-se citar o Movimento de Cultura Popular do Recife em

1961, a Campanha De Pé no Chão também se aprende a Ler, da Secretaria de Educação de Natal; a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Movimento de Educação de Base, em 1961 (HADDAD e PIERRO, 2000).

Em 1964 o governo federal lança o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação que conta com a participação de Paulo Freire, e do seu método

de se alfabetizar adultos através da formação de uma consciência política, de uma

prática mais crítica da realidade e da sociedade, com exemplos concretos de palavras e

textos mais reflexivos. A educação de adultos passa então a ser reconhecida como um

“poderoso instrumento de ação política”, apresentando a “missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular” (HADDAD e PIERRO, 2000, p.113).

Tal entendimento desagradava grande parte da sociedade conservadora, o que hoje podemos compreender melhor analisando os fatos históricos que ocorrem na

seqüência, em especial o golpe militar de 31 de março de 1964. De acordo com Paiva

(1983, p. 259):

a multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização

política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas;

já não parecia haver mais segurança de conquistar o novo eleitorado (...) a alfabetização

e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas idéias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais

tardia de golpe das forças conservadoras.

O golpe militar acabou com todas as experiências progressistas referentes a

9  
educação de adultos, todos os avanços obtidos até então acabaram por ser suprimidos

em favorecimento a uma visão pedagógica e política de direita, conservadora e repressiva. O Estado buscava uma “normalização” das relações sociais e para isso

utilizava de todo o aparato policial e militar para exercer a coerção sobre os educadores

que insistissem em alternativas educativas mais progressistas, “a repressão foi a

resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos

cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar”

(HADDAD e PIERRO, 2000, p.113).

Entretanto, vivencia-se neste período um momento de contradição, se por um lado os avanços sociais e educacionais são sufocados pela nova ordem política estabelecida no país, por outro, o regime militar necessitava encontrar um meio de

promover o desenvolvimento social e econômico do Brasil para legitimar a governabilidade do país. Como forma de mostrar à comunidade nacional e internacional

as boas intenções do governo no plano desenvolvimentista e educacional, foram

estabelecidos e incentivados programas e iniciativas de educação de adultos que

continham um caráter conservador e alinhado ideologicamente com o sistema político

vigente resultando, portanto, em iniciativas como a Cruzada de Ação Básica (ABC) , o

Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), até a criação do Ensino supletivo

pela LDB 5.692 de 1971.

O MOBRAL foi criado pela lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967, como alternativa à ação da Cruzada ABC e como uma resposta ao direito de cidadania popular

dentro de uma visão de desenvolvimento do país que não se opunha aos interesses

hegemônicos governamentais. Para tanto, ao longo do tempo o programa que era

eminentemente de escolarização dos analfabetos, se afasta dos seus princípios mais

pedagógicos e parte para uma campanha de divulgação do regime governamental,

destacando a situação de abandono em que se encontravam as escolas e a população

antes do governo militar e o que estava sendo feito.

O programa deixa então de ser conduzido por técnicos da área de educação e passa a ser comandado por pessoas ligadas politicamente ao governo, com objetivos de

integrar diversos setores da sociedade alinhados ao regime. Para atingir a maior parcela

da população foram instaladas coordenações estaduais e municipais do programa em

praticamente todos os municípios brasileiros que se responsabilizavam por montar a

estrutura necessária para o seu funcionamento. Haddad e Pierro (2000) relatam que as

coordenações eram formadas pelos “representantes” das comunidades, ou seja, os



setores sociais da municipalidade mais identificados com a estrutura do governo autoritário: as associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero.

Para manter a estrutura financeira do MOBREAL foram criados uma série de mecanismos extra-orçamentários, tais como a cobrança de um percentual sobre a receita da loteria esportiva e a destinação de 1% do imposto pago pelas grandes empresas para o programa. Este aparato financeiro tinha objetivo e meta bem definidos: formar uma parceria com as empresas para escolarizar o trabalhador e mostrar à comunidade internacional os esforços governamentais para acabar com o analfabetismo, considerado uma “vergonha nacional”, um flagelo da sociedade herdado pelo governo militar, o motivo do atraso nacional.

O objetivo era de se acabar com o analfabetismo em 10 anos, o que efetivamente ainda não aconteceu após todos estes anos. O MOBREAL passou então por diversas modificações na sua estrutura, foi bastante criticado por não conseguir atingir seus objetivos, tendo sua principal função desvirtuada no final da década de 70. Passou a atender desde programas de educação comunitária até experiências com a educação infantil, o que demonstra o fracasso deste movimento educacional que foi criado para alfabetizar adultos.

Tais fatos já anunciavam o seu fim, o que em 1985 com a posse de um novo governo, começou a ser desenhado com uma total reformulação “do nome, sede e de imagem” (CUNHA, 1995, p.286). Composto junto com outros movimentos e reformas promovidos pelo governo federal, o processo conhecido como redemocratização do Brasil. Assim relata Luiz Antônio Cunha sobre o modo como estas mudanças ocorreram:

A mudança de imagem começou logo nos primeiros dias do governo Sarney. Antigos críticos do MOBREAL passaram a freqüentar sua sede, assessorando a direção recémempossada e participando da comissão de reformulação, criada ao estilo da Nova República, com pessoas das mais diversas correntes de opinião. O próprio Paulo Freire, nome proibido na instituição durante tantos anos, prestou assessoramento (p.286). Enfim, o decreto 91.980 de 25 de novembro de 1985 determina que a Fundação

Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) passou a se chamar Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). Esta tinha por objetivo principal “fomentar a execução de programas de alfabetização e de educação básica

destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente”. (CUNHA, 1995, p.286).

11

Esta nova Fundação caracterizava-se pela descentralização de recursos e por conferir uma maior autonomia aos estados e municípios na gestão de suas políticas de

educação de adultos, não era um órgão executor das ações educativas, apenas fomentava

e incentivava a execução de programas e projetos de alfabetização. A utilização do

“método Paulo Freire” como orientação pedagógica (CUNHA, 1995) constituiu um

significativo avanço na implantação de uma política educacional voltada para os jovens

e adultos com mais de 15 anos, fato este que havia sido relegado a um segundo plano

durante os anos finais do MOBRAL. A descentralização dos recursos financeiros e da

execução das ações educativas do Governo Federal para os Estados e Municípios,

favoreceu a retomada nas unidades federativas do ensino supletivo, anteriormente já

previsto em lei.

Em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 5.692, que dava respaldo jurídico necessário para as reformas

educacionais propostas pelo governo de então. No seu capítulo IV a LDB regulamentava as novas ações a serem desenvolvidas no ensino de adultos, criando

assim o ensino supletivo, uma nova forma de encaminhamento da educação de adultos

no Brasil. Haddad e Pierro (2000), relatam o reconhecimento do então ministro da

educação (em 1971) Jarbas Passarinho, sobre a importância do papel a ser desempenhado pelo ensino supletivo

suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada (...) a

educação do futuro, essa educação dominada pelos meios de comunicação, em que a escola será principalmente um centro da comunidade para a sistematização de conhecimentos, antes que para sua transmissão (p.116)

Ainda de acordo com Haddad e Pierro (2000) o ensino supletivo foi organizado de acordo com três princípios ou “idéias-força”: 1) definição do Ensino Supletivo como

um subsistema, independente do sistema do Ensino Regular, porém intimamente ligados

entre si; 2) colocar “o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional”; 3) uma metodologia e doutrina apropriada aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”.

Os mesmos autores assim resumem o objetivo da criação do Ensino Supletivo, “se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD e PIERRO, 2000, p.117). O Ensino Supletivo foi então

organizado em quatro funções específicas: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação, o que demonstrava a clara intenção governamental de estabelecer esta escolarização por um determinado período, enquanto houvesse a necessidade. Conforme

descrito nas Diretrizes Curriculares da EJA, do Estado do Paraná (p.14): o Ensino Supletivo foi apresentado, em princípio, como uma modalidade temporária, de suplência, para os que precisavam comprovar escolarização no trabalho e para os analfabetos. Porém, tornou-se uma forma de ensino permanente, de oferta necessária, considerando a crescente demanda.

A criação do Ensino Supletivo marca no Brasil, o período em que efetivamente se começa o estabelecimento e a orientação de políticas públicas voltadas para a educação de adultos, ainda que estas políticas se apresentem falhas, excludentes e inapropriadas sob o ponto de vista pedagógico. São estas iniciativas que irão desembocar em alterações mais profundas a serem conduzidas nos governos posteriores.

A intenção de se ofertar o ensino supletivo tinha o objetivo de oferecer uma qualificação intelectual aos trabalhadores, visto que um processo de industrialização e desenvolvimento ocorria no Brasil, o que demandava um maior conhecimento intelectual e técnico por parte de uma nova mão de obra a ser desenvolvida.

Também objetivava fortalecer a imagem brasileira perante a comunidade internacional como um país que estava resgatando e oferecendo uma nova oportunidade de ensino para aqueles que não tiveram esta condição na idade apropriada.

Penso que este modelo de ensino não atingiu os objetivos que foram propostos na sua criação, uma vez que a realidade brasileira demonstra algumas particularidades,

como aponta o Documento Orientador do Programa de Integração da Educação

Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(PROEJA), produzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do

Ministério da Educação:

Um agravante na situação brasileira diz respeito à presença forte de jovens na EJA, em

grande parte devido a problemas de não-permanência e insucesso no ensino fundamental “regular”. Embora se tenha equacionado praticamente o acesso para todas

as crianças, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que essas crianças permaneçam e aprendam. Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o

tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa

em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo

desemprego estrutural (BRASIL, 2006, p.7).

13

Diante das novas necessidades apresentadas pela crescente demanda da EJA, e

em função das novas determinações da LDB de 1996, ocorre a necessidade do enfrentamento da defasagem de escolaridade apresentada pelos jovens e adultos por

parte dos governos estaduais. Portanto, é importante estabelecer nesse panorama como a

Educação de Jovens e Adultos se constrói no Estado do Paraná e como se dão as

relações entre as ações pedagógicas desenvolvidas na escola e as diretrizes curriculares

e demais ações conduzidas pela SEED. .

## **1.2 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ**

Em 1983 toma posse o governador eleito democraticamente, iniciando-se no Paraná um período de democratização das políticas públicas para a Educação.

Já nas

propostas do candidato vencedor aparece a defesa “da escola numa educação libertária”

aos “grupos sociais organizados a responsabilidade de forjar seus próprios destinos”

(CUNHA, 1995, p.233). Resgatando, portanto, a participação popular e da comunidade

escolar nas ações educativas, semelhante ao que seria posteriormente desenvolvido em

nível federal na área da educação. Esse período da administração da Educação no

Paraná foi assim definido por Cunha:

O objetivo principal da nova política educacional era garantir o acesso e a permanência

do aluno na escola, principalmente reter os alunos da classe trabalhadora, que não

estavam na escola ou dela estavam sendo eliminados. Embora optasse pela maioria da

“clientela” excluída da escola por motivos de ordem econômica, a secretaria advertia que isso não implicava a deterioração da qualidade do ensino: “o desafio aos professores é oferecer às camadas populares – por todos os meios formais e não formais

possíveis – o saber que é oferecido às classes com maior poder aquisitivo”.

(CUNHA, 1995, p.234).

Dessa forma fica clara a intenção do Governo do Estado de oferecer a oferta de

um ensino mais igualitário, voltado aos menos favorecidos e aos trabalhadores, especialmente quanto ao ensino de 1º grau, prioridade da Secretaria Estadual de

Educação na época. Chama atenção o fato de ser um dos objetivos centrais deste novo

governo, a retomada do ensino público gratuito, conforme aponta Cunha (1995, p.237):

Diferentemente do que ocorria na maioria dos estados, o Paraná seguia à risca o preceito

constitucional que garantia o ensino gratuito somente no 1º grau e apenas para os alunos

dos 7 aos 14 anos. Na rede estadual, os maiores de 14 anos pagavam uma “contribuição

comunitária”, que correspondente a 3% da renda mensal de sua família. No 2º grau, os

alunos pagavam 5%. No ensino supletivo, a taxa reduzia-se a 2/3 desses valores. Em qualquer situação, a taxa deveria ser paga no início do 1º e 2º semestres letivos.

Apesar de algumas isenções desta contribuição comunitária para alunos 14

comprovadamente carentes, a cobrança manteve-se até meados de 1987, criando um

paradoxo entre o discurso da Secretaria e as práticas realizadas na escola, já que,

propunha-se uma educação para todos, mas ao mesmo tempo se cobrava uma taxa para

obter acesso à matrícula na escola pública.

O ensino de Jovens e Adultos não se iniciou neste governo no início dos anos 80, já era ofertado pela rede estadual de ensino como o previsto na LDB nº

5.692/71, lei

esta que propunha em seu texto que o Ensino Supletivo fosse regulamentado pelos

Conselhos Estaduais de Educação. Fato este que contribuiu para uma maior autonomia

por parte dos estados no estabelecimento das suas ações em prol da escolarização de

adultos, surgindo então programas diferenciados e nomenclaturas diversas para os

departamentos das secretarias estaduais de educação que iriam gerenciar a oferta do

ensino de jovens e adultos.

Dentro desta lógica o Estado do Paraná cria o seu Departamento de Ensino

Supletivo (DESU), ligado à Secretaria Estadual de Educação responsável por todas as ações relacionadas ao ensino de Jovens e Adultos nas diversas regiões do Estado. Entre estas ações de acordo com a DCE/EJA de 2006, está a criação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que ofereciam a educação seriada e a oferta de forma regionalizada dos Exames Supletivos, cujo objetivo principal era a certificação daqueles que foram excluídos da escola e agora precisam retornar ao mercado de trabalho. Silva (2007, p.9) explica desta forma o processo de realização dos Exames Supletivos: os candidatos faziam sua inscrição e os exames eram de responsabilidade (elaboração, aplicação e correção) da Secretaria de Estado da Educação, do Departamento de Ensino Supletivo com a aplicação em diferentes localidades paranaenses. Desta maneira o empenho dos candidatos aos Exames Supletivos ficava limitado à preparação onerosa aos mesmos em diferentes espaços públicos e não públicos, tais como empresas, salões comunitários, escolas municipais, estaduais e privadas, dentre outros espaços, mantendo desde então uma cultura de ensino rápido ou ainda, como uma forma de “recuperar o tempo perdido” e receber um certificado, principalmente do Ensino Médio. Os CES, posteriormente passam a se chamar Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAS), nomenclatura até hoje utilizada, e os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES) que descentralizam o atendimento da EJA no Estado. Com o objetivo de oportunizar o acesso de todos à escolarização, surgem outras formas de descentralização do atendimento à demanda cada vez maior de educandos, tal como é relatado nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2007, p.15), “foram criadas como os Postos Avançados dos CEEBJAS (PAC) 15 e também os Termos de Cooperação Técnica (TCT) – convênios entre a Secretaria de Estado da Educação e empresas/entidades públicas e privadas que desejassem escolarizar seus funcionários”. Atendia-se assim ao disposto na Lei nº 5692/71 no que se refere a um atendimento do maior número de pessoas, o que me faz concordar com Silva (2007, p.9) sobre o papel desempenhado pela EJA neste período e até mesmo recentemente: Nestas condições, esta modalidade passou a ser vista como educação compensatória, onde as pessoas complementariam seus estudos em um período reduzido de tempo,

tanto no âmbito público, quanto no âmbito privado. Assim a Educação de Jovens e Adultos ficou caracterizada como curso rápido, com menos tempo em sala de aula, podendo também ser ofertado à distância, mediante utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação.

Na década de 1990 iniciou-se no Estado do Paraná projetos de escolarização aos

educandos em privação de liberdade, desenvolvidos nas unidades penitenciárias e sócioeducativas

na modalidade Educação de Jovens e Adultos (DCE/EJA,2006). Nesse período ocorrem mudanças em toda a estrutura educacional brasileira com o estabelecimento da LDB 9394/96 que promove diversas reformas no ensino brasileiro.

No âmbito da Educação de Adultos a lei traz uma nova nomenclatura para o conhecido ensino supletivo, sendo a partir de então oficializada a adoção do termo EJA

para designar a Educação de Adultos, que passa a ser considerada uma modalidade de

ensino da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio tendo uma

especificidade própria (DCE/EJA,2007). Ocorre ainda, de acordo com as Diretrizes

Curriculares Estaduais, um resgate dos direitos dos cidadãos, adquiridos através da

Constituição de 1988, em especial no que diz respeito à “educação gratuita para todos

os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na denominada idade própria.”

O Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFITEA (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos), a ser realizada no Brasil em 2009, elaborado

após diversas reuniões realizadas pelos Fóruns Estaduais de EJA e o MEC, resgata no

seu diagnóstico não só a importância da Constituição Federal de 1988, mas a própria

aprovação da LDB 9.394/96:

O período que vai do fim da ditadura militar até a aprovação da LDB, foi marcado por intensa mobilização dos movimentos sociais visando à inclusão nos grandes marcos legais do país, da garantia do direito a uma educação pública de qualidade para crianças,

jovens e adultos. Neste sentido a Constituição Federal de 1988 representou um inegável

avanço, em especial no que se refere à educação de jovens e adultos (p.3).

Deve-se lembrar também o que apresenta Paiva (2006, p.30) sobre este período

16

importante de conquistas para a Educação trazidas pela Constituição Federal

“Apesar da

formulação, o texto constitucional em 1988 não se fez prática”. A autora lembra ainda

que a lei estava mais ligada ao utilitarismo do voto do que à real preocupação com uma

educação para todos. Conforme suas palavras “A existência da formulação legal do direito, no entanto, não significa sua prática, assim como a luta pelo direito nem sempre chega a constituí-lo” (p.29).

Apesar deste reconhecimento na legislação e da necessidade de se investir na Educação de Jovens e Adultos, o momento econômico estava pouco favorável e a

pressão por parte dos maiores credores da dívida externa brasileira (Banco Mundial e

Fundo Monetário Internacional- FMI) definiram um novo momento e uma nova intervenção do governo federal que se tornou fundamental para o estabelecimento das

políticas públicas estaduais referentes à EJA, inclusive aqui no Estado do Paraná.

A Emenda Constitucional nº 14/1996 retirou do poder público a obrigação de oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria,

estabelecendo assim a oferta do ensino de jovens e adultos à “boa vontade” dos

governos estaduais e municipais. Poucas foram as iniciativas por parte do poder público

de melhoria das condições de aprendizagem da EJA neste período.

Além deste fato outra mudança proposta nesta Emenda foi a Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), regulamentado

pela Lei nº 9424/96, que sofreu o veto da Presidência da República impedindo, para

efeitos de contabilização das matrículas no Ensino Fundamental, aquelas realizadas nas

turmas da Educação de Jovens e Adultos, fazendo com que os cursos de EJA ficassem

de fora na distribuição dos recursos provenientes do FUNDEF. Segundo Zanetti (1998),

a não inclusão do público da educação de jovens e adultos no financiamento da

Educação Básica evidenciou descaso no atendimento a esta demanda (DCE/EJA,2007).

Pensamento reforçado por Haddad e Pierro (2000, p.127):

Premida pelas políticas de ajuste das contas públicas, a reforma educacional implementada pelo governo federal na segunda metade dos anos 90 acabou por focalizar recursos no Ensino Fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos em

detrimento de outros níveis de ensino e grupos etários, como as crianças pequenas e os

jovens e adultos com baixa escolaridade.

A lei nº 9424/96 acabou por estimular certa concorrência pela verba do FUNDEF, uma vez que a Educação de Adultos passa a ser concorrente da Educação

Infantil nos Municípios e do Ensino Médio nos Estados. Devido à maior demanda por



estas formas de educação e aos gastos de recursos, a Educação de Jovens e Adultos

17

“experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado”

(HADDAD e PIERRO, 2000, p.123).

Neste cenário, o desenvolvimento de ações educativas mais eficientes quanto à

escolarização de adultos, deixa de ser uma prerrogativa do poder público e passa a ser

desenvolvido por meio de parcerias entre empresas públicas, privadas, ONG's, Movimentos Sociais, Universidades, Sindicatos, Pastorais, Organizações Empresariais

(em especial o sistema “S”). Inicia-se um amplo debate sobre a Educação de Adultos

provocado pelos debates anteriores e posteriores à realização da V CONFITEA,

realizado em 1997 em Hamburgo na Alemanha. Estes e outros segmentos da sociedade

se articulam em torno da criação dos Fóruns Estaduais de EJA, num movimento que se

traduz nos Encontros Nacionais (ENEJA) realizados desde o ano de 1999, sendo o

último realizado em 2007 no Estado do Paraná (DCE/EJA,2006).

A década de noventa seria caracterizada mundialmente pelos processos de privatização de empresas estatais e pelo discurso da ineficiência do Estado para com as

suas obrigações básicas (segurança, saúde e educação). Este pensamento dominante na

época era chamado de ideologia neo-liberal. Período também marcado pelos cortes no

orçamento das redes federais e estaduais de ensino, causando o desmonte destas

instituições públicas e a ascensão da “ideologia privatista” (CUNHA,1995).

Nas palavras de Cunha (1995, p.322):

A educação pública não escapou dos ataques dos privatistas, que conclamavam contra

sua ineficiência, suposto resultado da incapacidade do Estado em administrar o ensino.

Neste caso, os privatistas manifestavam sua intenção de receber subsídios governamentais para seus empreendimentos.

O alinhamento político-econômico existente entre o governo federal e o estadual

a partir de 1994, fez com que a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná

vivenciasse um momento de grandes dificuldades, em especial quanto à redução da

idade mínima de ingresso nesta modalidade de ensino. Estabeleceu-se a idade de 15

anos para o ingresso no ensino fundamental e de 18 para entrada no ensino médio, fato

que teve repercussão conforme descrito nas DCE/EJA (2006, p.18) “a legislação fez aumentar significativamente a demanda por esta modalidade e, portanto, fez reduzir a demanda no ensino regular, espaço de formação mais adequado aos adolescentes e jovens com pequena defasagem série/idade”. Esse quadro agravou-se ainda mais em 2001 com a resolução estadual nº 2618 que proibiu as matrículas no Ensino Fundamental regular noturno obrigando os educandos desse turno a freqüentar as escolas de EJA, estimulando assim uma migração para esta modalidade (DCE/EJA,2006) sem o respectivo incremento financeiro. Tal fato contribuiu de forma decisiva para uma degradação da qualidade da aprendizagem, afastou os educadores comprometidos com a questão do Ensino de adultos e desestimulou o ingresso de outros educandos, sobretudo os adultos e idosos, para quem realmente se fazia necessária a oferta de ensino. Outra decisão governamental importante nesse período diz respeito à forma como foi organizado o Ensino de Jovens e Adultos, processo muito bem explicado por Silva (2007, p.10): desse modo, a partir do segundo semestre de 2001, a Secretaria de Estado da Educação optou pela implantação de uma proposta pedagógico-curricular com duas formas de oferta dos cursos para os educandos jovens e adultos: são eles os Cursos Presenciais e os Semi-presenciais. A oferta do curso presencial era organizada por etapas e o curso semi-presencial previa momentos presenciais (individuais e coletivos) com carga horária pré-fixada para freqüência escolar e outros momentos não presenciais, onde eram previstos estudos independentes e orientados. Na organização por etapas, o educando teria que cumprir nos dois primeiros semestres módulos de 20 semanas, na terceira e quarta etapa os módulos seriam de 16 semanas, ou seja, ao final de quatro etapas este educando teria cumprido uma carga horária de 1.440 (mil e quatrocentos e quarenta) horas no Ensino Médio, com avaliação no processo. O funcionamento ocorria nas escolas estaduais no noturno, com atendimento de ensino regular no período diurno. Esta oferta de ensino semi-presencial atendia a uma visão de EJA alinhada com um modelo neoliberal de administração pública, em que predominam o corte de gastos públicos e a ausência do Estado. Isto contribui para a perspectiva de ensino como uma forma acelerada de escolarização e certificação, o que também é evidenciada ao se analisar os desafios da EJA propostos no parecer do projeto do Plano Nacional de

Educação de 1999. Conforme descrito por Haddad e Pierro (2000, p.122) “ os desafios relativos a educação de jovens e adultos seriam três: resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; criar oportunidades de educação permanente.”

O segundo desafio atendia plenamente os anseios de parte dos empresários que buscavam uma maior qualificação dos seus empregados sem custo algum para a empresa e atendia às necessidades de contrapartida do governo de melhoria dos índices da educação pública, quando da liberação de verbas recebidas por empréstimo de bancos internacionais.

Portanto, neste modelo de gestão do ensino público poucos avanços podem ser observados na Educação de Jovens e Adultos Paranaense entre os anos de 1994 a 2002.

19

Neste período observa-se apenas a manutenção da oferta da modalidade de ensino, com professores em sua maioria contratados de forma temporária e sem uma formação

específica para este tipo de ensino. Este quadro somente esboça alguma mudança a partir de 2003 com a posse de um governo menos identificado com o pensamento

liberal até então estabelecido, tanto em âmbito federal quanto estadual .

Como já foi citado anteriormente, legalmente todos possuem direito à educação,

entretanto na prática isso ficou um tanto distante dos jovens e adultos durante a década

de 90, uma vez que as políticas públicas desenvolvidas neste período não atingiam o

objetivo de educar, apenas o de satisfazer estatísticas: baixar os índices de analfabetismo e aumentar os de escolarização dos trabalhadores.

Paiva (2006, p.31) descreve como que efetivamente se atinge o direito a uma educação para todos conforme determinado pela Constituição Federal:

Como conquista, o direito à educação vem-se fazendo em movimentos mais ou menos densos e tensos, tanto provocado como resposta do setor público a exigências populares,

quanto por meio de algumas proposições de políticas públicas, cuja face exteriorizada se

afirma com essa intenção e por ela tenta se sustentar.

Com todas as medidas e propostas vistas até aqui, o analfabetismo ainda se apresenta como uma demanda crescente e um desafio histórico para o poder público, em

especial frente ao abandono observado nos anos 90. O Estado do Paraná não

apresentava em 2003 uma realidade diferente da nacional, medidas eficazes de combate ao analfabetismo e à evasão escolar se faziam urgentes e necessárias. A Secretaria de Educação busca então realizar um levantamento da situação do ensino da EJA. Ao se analisar os resultados do Estado no censo do IBGE de 2000, constatou-se que 9,5 % da população era analfabeta e para combater esta demanda foi criado o programa Paraná Alfabetizado em 2004, como uma política pública de EJA articulada à continuidade da escolarização na rede Estadual de Educação (DCE/EJA,2006). Reconhecendo a necessidade de se reforçar o ensino da EJA no Estado como uma política pública, desde 2003 buscou-se realizar uma ampla discussão com as escolas e com os educadores sobre o currículo e a forma como esta modalidade era oferecida. O resultado desta discussão apontou para a necessidade de se “reorganizar a oferta da EJA no que se refere à sua identidade e à sua flexibilidade no processo ensinoaprendizagem. Identificou-se que é preciso consolidar uma pedagogia que viabilize o acesso, a permanência e, sobretudo, o êxito educacional dos educandos” (DCE/EJA,2006).

20

Lembrando que este movimento de repensar uma nova forma de se fazer Educação de Jovens e Adultos não acontece apenas no Estado do Paraná, Paiva (2006) cita em seu artigo o ano de 2004 como de fundamental importância para a EJA. A autora usa o termo “alargamento político” para reconhecer um comprometimento político do governo federal com a melhoria deste ensino e a garantia de continuidade dos estudos após o processo de alfabetização. No Estado do Paraná é desencadeado um processo de estabelecimento de ações com o objetivo de realizar mudanças na condução da EJA na rede estadual de ensino, surgindo assim o documento denominado Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, elaborado após encontros com professores de EJA de todas as regiões do Estado. Com uma versão preliminar em 2005, que converge para a elaboração de uma nova proposta implantada em 2006, este mesmo documento agora reformulado, esclarece sobre a importância do tempo maior de estudo presencial e a diferença em

relação ao tempo na escola regular, o tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada. Ao contrário, devem ser abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo da sua história de vida. De fato, os adultos não são crianças grandes e, portanto, têm clareza do porquê e para que estudar (p.26)

Outra mudança implantada pelo Departamento de Ensino de Jovens e Adultos (DEJA) está relacionada com a mudança na idade para ingresso nos cursos de EJA. De acordo com o relatório da gestão 2003-2006, o Estado do Paraná adotou em 2003 a “idade preferencial de 18 anos para ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos”, reduzindo significativamente o número de educandos destinados a esta modalidade, uma vez que orientava a matrícula da faixa etária entre 15 a 18 anos no ensino regular. O mesmo documento ainda ressalta o papel da nova proposta da EJA na consolidação de uma política estadual efetiva de Educação de Adultos, pois até 2005 os adolescentes ainda eram presença marcante nas escolas de EJA.

Sobre esta nova proposta deve-se destacar que ela estabelece um significativo aumento na carga horária das disciplinas, e o que pode ser considerado um avanço significativo é o fim do ensino semipresencial. Estabelece a EJA como modalidade de Ensino Fundamental e Médio que contempla 100% da carga horária presencial, com avaliação no processo e matrícula por disciplina, podendo as disciplinas serem ofertadas através de duas formas organizacionais, coletiva e individual.

Na forma coletiva, deve-se ter um cronograma estipulando o período, os dias e 21 os horários das aulas, com a previsão de início e término de cada disciplina, possibilitando assim ao educando a integralização do currículo proposto naquele nível de ensino.

Na forma individual o atendimento é programado pela escola, que por meio de um cronograma estipula dias e horários em que será realizado o atendimento referente a cada uma das disciplinas que compõe o currículo. Estabelece-se assim alternativas diferenciadas de dias e horários para que o educando que está impossibilitado de comparecer todo o dia à escola, ou que necessite realizar uma viagem ou se afastar da escola por qualquer outro motivo, consiga integralizar toda a carga horária referente

aquele nível de ensino. Trata-se de um estímulo para que não ocorra desistência em função de mudanças no turno de trabalho ou quaisquer outros empecilhos que possam determinar o afastamento do educando da escola. Agrega assim, as condições necessárias para que cada um aprenda dentro do seu próprio ritmo e da sua disponibilidade de tempo. Conforme pude constatar em conversas realizadas com educandos e educadores da EJA, o aumento da carga horária das disciplinas fez com que o tempo para se terminar os níveis de ensino se tornasse maior, o que, se por um lado rompe com a visão de aligeiramento e precariedade dos conteúdos que a EJA carrega, por outro causou em um primeiro momento uma queda acentuada nas matrículas realizadas dentro desta nova proposta de ensino. Este fato por si só, já trouxe grande pressão dos próprios estabelecimentos da rede estadual de ensino sobre o DEJA, para que esse aumento da carga horária fosse revisto. Também as escolas particulares que ofertam essa modalidade de ensino questionaram o Conselho Estadual de Educação sobre a idade de 18 anos para ingresso na EJA, uma vez que o grande número de adolescentes sem a conclusão do ensino fundamental e médio constituía um mercado interessante para estes estabelecimentos de ensino. Este momento de mudança de uma cultura de ensino já estabelecida e enraizada na Educação de Adultos foi focado nas discussões realizadas pelo Fórum Paranaense de EJA e também nos órgãos envolvidos com a gestão das Políticas Educacionais no Estado e nos Municípios, o que de certo modo pode ter desencadeado alterações que se mostrarão importantes no estabelecimento de novas ações educativas na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná. Elas serão melhor detalhadas no tópico seguinte.

22

### **1.3 - O LUGAR DA EJA NA ESTRUTURA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ**

Diante dos avanços obtidos com as mudanças implantadas pela nova proposta de ensino para a EJA no Paraná, entre o fim de 2006 e o início de 2007, a SEED realizou

uma ampla reformulação em seus departamentos. Ocorreu uma redução da equipe pedagógica do então Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), transformando este departamento em uma Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, subordinada ao Departamento da Diversidade. Este foi criado a partir da fusão dos Departamentos do Ensino Fundamental (DEF) com o antigo DEJA, abrigando ainda as Coordenações da Educação Indígena, a Educação no Campo e o Programa Paraná Alfabetizado.

Entendo a decisão de se reduzir a equipe pedagógica da EJA e a de se transformar um Departamento de Educação de Jovens e Adultos, em uma Coordenação subordinada a outro Departamento recém criado (contendo uma grande abrangência de modalidades de ensino dispare e ainda pouco consolidadas enquanto políticas de ensino para atender a enorme diversidade de sujeitos), como um enorme retrocesso nos poucos avanços obtidos até então na questão do ensino da EJA. Fato este que se comprova com uma nova reestruturação interna realizada pela SEED no segundo semestre de 2008 que transfere a Coordenação da EJA do Departamento da Diversidade para o Departamento de Educação e Trabalho.

Atualmente no Estado do Paraná existem 203 estabelecimentos de ensino com oferta de EJA, divididos em 94 CEEBJAS e 109 Escolas. De acordo com a Secretaria de Educação estes estabelecimentos atendem aproximadamente 150.000 educandos. Nos locais em que não se justificam a implantação de escolas, ainda é ofertada a EJA por meio das APEDS<sub>3</sub> sendo que no final de 2008, existiam 2.883 turmas no Estado do Paraná. Também são ofertadas a EJA Fase I (1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série) em 383 municípios atendendo aproximadamente 34.000 educandos, muitos deles oriundos do programa Paraná Alfabetizado e também das ações alfabetizadoras desenvolvidas nos municípios.

Cabe ressaltar a importância do papel desempenhado pelas prefeituras que ofertam o ensino de fase I no Estado, absorvendo desta forma a parte dos jovens e adultos recém alfabetizados e encaminhando-os para a etapa seguinte no processo educativo o Ensino Fundamental - Fase II (5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série) ofertado em alguns municípios

3 APED é a sigla para designar Ações Pedagógicas Descentralizadas, que substituem os antigos PACS Postos Avançados do CEEBJA.

23

e na rede estadual de ensino, através dos CEEBEJAS e das escolas de EJA. Tanto o

Ensino Fundamental Fase I, Fase II quanto o Ensino Médio são ofertados por meio de 4

CEEBEJAS e 3 escolas de EJA aos Jovens e Adultos que se encontram no cumprimento

de medidas sócio-educativas ou com privação de liberdade nas Unidades Penais

Estaduais.

Vale lembrar a contribuição dos Fóruns Estaduais de EJA, em defesa da continuidade dos estudos por parte dos educandos após o processo de alfabetização,

como relata Paiva (2006, p.32):

No embate da prioridade para a alfabetização de adultos, muitas vezes defendidas pelos

níveis ministeriais *versus* continuidade da EJA, bandeira antiga dos educadores e dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, o Governo brasileiro reconhece o movimento

histórico nacional e internacional de luta em defesa do direito à educação para todos, assumindo o desafio de organizar, como política pública, especialmente a área de EJA,

não se restringindo mais ao campo da alfabetização.

Apesar de não estar oficialmente incorporado a Educação de Adultos na estrutura organizacional da SEED é importante destacar o papel do programa Paraná

Alfabetizado, realizado pelo Governo Estadual em parceria com outro programa desenvolvido em nível federal pelo MEC denominado Brasil Alfabetizado, com o

objetivo básico de erradicar o analfabetismo. O Paraná Alfabetizado desenvolve

diversas ações em especial nas cidades paranaenses que apresentam baixo IDH (Índice

de Desenvolvimento Humano) e as maiores taxas de analfabetismo. De início este

programa utilizaria como principal estratégia pedagógica o método cubano de alfabetização *Yo si puedo*, (sim eu posso) responsável pelo sucesso de campanhas e

programas de alfabetização semelhantes realizados em Cuba e na Venezuela, entretanto,

ao analisar os prós e contras deste método optou-se pelo uso da pedagogia de Paulo

Freire.

Destaco ainda que o Paraná Alfabetizado fez parte do Departamento de Educação de Jovens e Adultos até o início de 2007, como uma coordenação integrada a

este departamento, o que certamente contribuía para uma maior inter-relação entre as



ações pedagógicas desenvolvidas na EJA.

Ao pesquisar sobre o apoio e as ações direcionadas aos municípios conduzidas pelo Paraná Alfabetizado, constatei que SEED procura mobilizar os municípios, no sentido de ampliar a oferta da alfabetização e da continuidade dos estudos por parte dos educandos, desenvolvendo diversas ações, tais como: Produção e distribuição de material didático para a Fase I, disponibilização de material de apoio em CD-ROM e no

24

site dia-a-dia educação para os educadores, envolveu-os na produção dos cadernos

temáticos voltados aqueles que atuam com alfabetização nos municípios e realiza com

freqüência a Formação Continuada para os educadores dos municípios, sobretudo

aqueles que apresentam maiores dificuldades financeiras.

Entretanto, observei, segundo o relato de diversos alfabetizadores e coordenadores de alfabetização nos municípios, que as ações voltadas para a continuidade dos estudos por parte dos educandos têm enfrentado diversas dificuldades

de ordem burocrática e até mesmo política. Pois, se faz necessário, geralmente,

estabelecer convênio com prefeituras que não possuem afinidade ideológica e partidária

com as políticas educativas e sociais desenvolvidas pelos governos estadual e federal.

Surgem, assim, diversos impasses que acabam por prejudicar o bom andamento dos

trabalhos e da formação de novas turmas e em muitos casos impedem que os educandos

prossigam com estudos nas etapas seguintes (fase I, fase II, e ensino médio).

Paiva (2006, p.26) nos alerta para a importância desta continuidade dos estudos

na atualidade:

... a Educação de Jovens e Adultos continuou adquirindo novo sentido. Fruto das práticas que se vão fazendo nos espaços que educam nas sociedades, este sentido se

produz em escolas, em movimentos sociais, no trabalho, nas práticas cotidianas. Para além da alfabetização, cada vez se afastou mais, nas políticas públicas, das conquistas e

reconhecimento do valor da educação como base ao desenvolvimento humano, social e

solidário. Mais que alfabetização, o direito constitucional de Ensino Fundamental para todos sintetizou o mínimo a que se chegara, o de aprender a ler e a escrever com autonomia e domínio suficientes para, em processo de aprendizado continuado, manter-se

em condições de acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologia; das artes, expressões, linguagens,

culturas; enfim, do que o mundo, especialmente globalizado no tocante à difusão de informações, conferia à história.

Mesmo com toda a divulgação e apoio de empresas, ONG'S , igrejas, sindicatos e demais movimentos sociais envolvidos, prefeituras, governo estadual e federal, ainda tem se constituído um desafio, tanto para o Paraná Alfabetizado quanto para o PROEJA, fazer com que aqueles que realmente necessitam da alfabetização e da escolarização retornem aos bancos escolares. Conforme os relatos de gestores e educadores, ainda existe grande resistência dos educandos em retomar os estudos, confirmando o que Jaqueline Moll (2000) chama de "histórias de idas e vindas, de recomeço", que marcam a grande dificuldade a ser enfrentada quando se pensa em políticas públicas para o trabalho com a EJA.

Sempre na busca de se atingir aqueles que mais necessitam das ações educativas,

25

em especial aqueles que não concluíram seus estudos, surgem novas propostas e desafios a serem encarados pelos gestores da Educação de Adultos, como parte do processo de se estabelecer uma política pública efetiva na EJA. Uma nova opção para os educandos jovens e adultos, desencadeada a partir de um programa advindo do Governo Federal no ano de 2005, e que no Estado do Paraná será dirigido pelo Departamento de Educação e Trabalho, une o ensino de EJA ao Ensino Profissionalizante, sob o nome de Programa de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Com a implantação do PROEJA no Estado a Educação de Jovens e Adultos não deixa de existir, mas passa por um momento de reflexão das suas ações, dos resultados que têm obtido, e da forma como têm sido pensada e conduzida enquanto política pública. Evidencia também o investimento dos órgãos federais e estaduais no sentido de estabelecer e fortalecer uma nova forma de oferta educacional que atenda aos trabalhadores, e que sirva como um instrumento de qualificação profissional e de formação do conhecimento para uma grande parcela da população brasileira que

historicamente foi esquecida pela sociedade.

O PROEJA portanto, oferece uma nova oportunidade de desenvolvimento e de melhoria da condição social e profissional ao jovem e adulto. No estado do Paraná está

sendo pensado como uma política pública de atendimento às demandas apresentadas

pela sociedade. Para que efetivamente esta implantação aconteça, diversos encaminhamentos têm sido realizados em uma ação conjunta, via convênio firmado,

entre o MEC e a SEED.

De acordo com a palavra dos próprios educadores que atuam com esta oferta de

ensino, e com os debates ocorridos por ocasião da Formação Continuada para professores e gestores do PROEJA, realizada em Faxinal do Céu no ano de 2008, da

qual participei como educador, esta nova política pública sofre certa resistência até

mesmo por parte de muitos profissionais da escola que atuam com jovens e adultos.

Sobretudo entre os educadores do ensino técnico, grupo constituído por profissionais de

áreas sem formação pedagógica ou nas licenciaturas e com entendimento diverso ao

proposto pelo documento orientador do PROEJA.

Acredito que, dada a recente implantação da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, há a necessidade de um prazo maior para ser compreendida pelos educadores. Assim, não irei me aprofundar sobre esta política

pública, embora reconheça que sua implantação vem para atender grande parcela da

26

população que necessita de uma formação específica e que a oferta desta nova

modalidade requer importantes reflexões dos envolvidos com a EJA.

Estabelecer um olhar sobre o local da EJA na estrutura das políticas públicas estaduais conduz à observação das relações que perpassam esta modalidade e o ensino

de Biologia, as propostas para esta disciplina, sua concepção teórica. Para tanto, no

tópico a seguir descrevo sobre os encaminhamentos presentes nos documentos que

orientam a prática pedagógica dos educadores de Biologia.

#### **1.4 – O LUGAR DO ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos, assim como as demais áreas do conhecimento, segue as orientações metodológicas e os conteúdos escolares

propostos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, assumindo portanto, uma

visão disciplinar de currículo. Opção esta justificada da seguinte forma no texto

introdutório das diretrizes que fala sobre os sujeitos da educação básica: Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte. (PARANÁ, 2009a, p.14) Desta forma, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná faz a opção por concentrar nas disciplinas curriculares as orientações pertinentes aos encaminhamentos necessários para o desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. O documento estabelece a escola como local em que ocorre o aprendizado dos conteúdos escolares e onde se concentra a formação escolar dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Extrapola ainda a função destes saberes curriculares para uma compreensão mais ampla por parte dos educadores e educandos sobre a função da escola. Conforme consta no documento:

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propicie compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem. (PARANÁ, 2009a, p.14).

Portanto as Diretrizes Curriculares propõem uma formação baseada no espaço escolar e nos conteúdos disciplinares como meio de se atingir uma formação mais

27

ampla, mais política. No sentido de preparar os sujeitos escolares da educação básica

para o exercício das suas funções como parte integrante da sociedade, pensando e

agindo de forma crítica frente aos diversos desafios e contradições que constituem a

formação e a própria manutenção das estruturas sociais.

Sobre os sujeitos que compõe a Educação Básica, a Diretriz propõe uma definição baseada no pensamento de Frigotto (2004):

os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (...) devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares. (*apud* PARANÁ, 2009a, p.14).

Portanto, os Jovens e Adultos constituem um grupo de educandos inseridos dentro da área de abrangência da Educação Básica. Deste modo, as Diretrizes da

Educação Básica atendem ao que está colocado na LDB 9394/96 que no seu Capítulo II, seção V, artigo 37 insere a EJA como integrante da Educação Básica. Os educandos da EJA, a meu ver, são os indivíduos que melhor se inserem na descrição realizada por Frigotto e descrita nas DCE's. Caracterização essa que se aproxima da dos sujeitos escolares descritos em outro documento, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, produzido pela SEED- PR. A caracterização dos sujeitos escolares da EJA, será melhor abordada no capítulo III desta dissertação.

A prática pedagógica dos educadores de Biologia da EJA deve ser balizada, segundo as orientações das Diretrizes da Educação Básica, tendo como principal fundamento a assunção dos conteúdos estruturantes, assim definidos: Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem. (PARANÁ, 2009a, p.25)

Os conteúdos estruturantes devem então ser a base orientadora dos procedimentos metodológicos e de todo planejamento das aulas de Biologia na educação básica. Segundo as Diretrizes os conteúdos estruturantes da disciplina de

Biologia foram escolhidos de acordo com a história e filosofia desta ciência, por meio

28

dos marcos conceituais, sinalizados ao longo do desenvolvimento dos conceitos

biológicos, organizados da seguinte forma:

- Organização dos Seres Vivos
- Mecanismos Biológicos
- Biodiversidade
- Manipulação Genética

Segundo as Diretrizes Curriculares (p.55) estes conteúdos estão voltados:

Para o ensino da disciplina de Biologia, constituída como conhecimento, os conteúdos estruturantes propostos evidenciam de que modo a ciência biológica tem influenciado a

construção e a apropriação de uma concepção de mundo em suas implicações sociais,

políticas, econômicas, culturais e ambientais.

Busca-se por meio deste documento curricular uma nova orientação para o ensino de Biologia na rede estadual. Vejo que certamente ela é válida sob o ponto de

vista de um novo olhar para esta disciplina, que está, geralmente, focada pelo academicismo e cientificismo (PARANÁ, 2009a) que marcadamente caracterizam a

formação dos licenciados nesta área do conhecimento.

A aplicação deste encaminhamento proposto para o ensino de Biologia está atrelada ao empenho pessoal de cada educador da disciplina, sobretudo os da EJA, em

planejar suas ações educativas considerando o tempo destinado às aulas e o ritmo que

cada turma possui.

No próprio texto das diretrizes pode-se encontrar esta contradição quando é citado:

Espera-se que os conteúdos sejam abordados de **forma integrada**, com ênfase nos aspectos essenciais do objeto de estudo da disciplina, relacionados a conceitos oriundos

das diversas ciências de referência da Biologia. Tais relações deverão ser desenvolvidas

**ao longo do ensino médio, num aprofundamento conceitual e reflexivo**, com vistas a

dotar o aluno das significações dos conteúdos em sua formação neste nível de ensino.

(PARANÁ, 2009a, p.56, grifo meu)

Parece-me difícil que os educadores de Biologia consigam trabalhar os conteúdos escolares dentro desta perspectiva em todas as modalidades que se encontram

inseridas na Educação Básica. Também acredito que um educador da EJA que atua no

ensino individual enfrente muitas dificuldades em desenvolver os conteúdos de forma

integrada. Fato que foi relatado pelos educadores aqui entrevistados quanto ao período

disponível de três meses para trabalhar todos os conteúdos escolares da disciplina.

Contudo devo ressaltar a importância da discussão e do processo de construção

coletivo das Diretrizes Curriculares Estaduais, tanto as disciplinares da Educação Básica

29

quanto as específicas para a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de democratizar

esta importante orientação curricular e por dar voz aos educadores que atuam no

cotidiano da sala de aula.

Também é importante salientar que alguns aspectos presentes nas Diretrizes de

Biologia vão ao encontro das questões relativas ao conhecimento e ao ensino de

ciências tratado nesta pesquisa. Apresentam um mesmo viés teórico, ainda que com

algumas diferenças, mas que seguem uma mesma linha de ação educativa, como a

seguinte crítica a expansão do ensino de Biologia. Consta nas Diretrizes que esta

expansão:

contribuiu para o caráter enciclopédico assumido pela prática pedagógica, inclusive pela falta de critérios de seleção que permitissem ao professor decidir o que era fundamental e o que era acessório. A esse caráter enciclopédico somou-se a questão do tempo escolar, obviamente insuficiente para abranger um currículo tão extenso. Assim, os professores justificavam sua prática a-histórica, cuja intenção era divulgar os resultados da ciência. Se, por um lado, os conteúdos se tornavam a-históricos e enciclopédicos, por outro, não se abria mão do conhecimento científico que garantia o objeto de estudo da Biologia. (PARANÁ, 2009a, p.62).

As diretrizes de biologia definem a VIDA como principal objeto de estudo da disciplina, estabelecendo um foco principal, um norte para os educadores pensarem suas aulas e encaminhamentos, visando tornar o trabalho com esta disciplina mais uniforme na rede estadual. A escolha é assim justificada:

A incursão pela história e filosofia da ciência permite identificar a concepção de ciência presente nas relações sociais de cada momento histórico, bem como as interferências que tal concepção sofre e provoca no processo de construção de conceitos sobre o fenômeno VIDA, reafirmado como objeto de estudo da Biologia. (PARANÁ, 2009a, p.50).

Para isso, destaca a importância de se compreender a história da ciência para que se possam contextualizar os conteúdos estudados atualmente, o que possibilita ao educador mostrar aos educandos as implicações sociais e políticas atreladas ao

desenvolvimento da biologia, a sua não neutralidade e intencionalidade.

É oportuno encerrar este capítulo apontando que este documento curricular traz

uma preocupação com o desenvolvimento de novas concepções por parte dos educadores sobre os conteúdos, no sentido de tornar os saberes biológicos mais

contextualizados, mais próximos da realidade do educando, mais significativos.

No capítulo seguinte apresento as idéias de autores que possibilitam pensar o ensino desta disciplina frente às demais questões presentes no contexto da EJA.

30

## **CAPÍTULO 2 – CULTURA E CURRÍCULO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O estudo é também um trabalho muito fatigante com um tirocínio particular próprio, não só muscular- nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento.

Gramsci

Neste capítulo apresento algumas considerações referentes à educação de jovens

e adultos, o currículo, o conhecimento científico e a cultura. Para fundamentar minhas

reflexões sobre estes temas busco o auxílio das pesquisas recentes e também de estudos desenvolvidos por autores reconhecidos nos meios acadêmicos. Muitas têm sido as pesquisas que tratam da relação entre o currículo e a cultura, trago aqui os argumentos de Moreira, Candau, Macedo e Forquin, cujas reflexões e conceitos estão em consonância com a minha visão sobre cultura e currículo. Ainda que a Educação de Jovens e Adultos tenha ocupado nos últimos anos um espaço significativo nas discussões relativas à educação, e para isso não posso deixar de destacar a importância do papel desempenhado pelos Fóruns Estaduais de EJA e pelo GT em Educação de Jovens e Adultos da ANPED, poucos são os artigos e pesquisas dentro deste campo de ensino que buscam outras relações estabelecidas que não a alfabetização, a análise de documentos e a educação popular.

Na perspectiva de enfatizar a abordagem cultural no ensino de biologia da EJA, apresento neste capítulo autores que contribuem para esse direcionamento.

## **2.1 – UM OLHAR SOBRE A CULTURA E A ESCOLA**

Não tenho a pretensão nem o objetivo de discutir de forma conceitual tanto a cultura quanto a escola, apenas busco nas análises realizadas em alguns artigos acadêmicos, entender um pouco mais sobre a pertinente relação existente entre a escola e a cultura.

Para iniciar a reflexão sobre a cultura, assim como fez Willians (1992), é necessário entender a origem do termo para estabelecer e se apropriar do seu

31 significado. Segundo este autor a palavra cultura se origina de um processo, da cultura

no sentido do cultivo de vegetais ou criação de animais. Ele relaciona este cultivo com a

mente humana, com o cultivar a mente.

Deste modo, Raymond Willians (1992, p.11) descreve diversos significados para

o que pode ser entendido como cultura:

um estado mental desenvolvido – como em “pessoa de cultura”, “pessoa culta”, passando por processos deste desenvolvimento- como “interesses culturais”, “atividades

culturais”, até os meios destes processos- como em cultura considerada como “as artes”

e o “trabalho intelectual do homem”. Em nossa época, é o sentido geral mais comum, embora todos eles sejam usuais. Ele coexiste, muitas vezes desconfortavelmente, com o

uso antropológico e o amplo uso sociológico para indicar “modo de vida global” de determinado povo ou de algum grupo social.

É oportuno explicar o sentido de cultura assumido nesta pesquisa, pois no



capítulo III ela será tratada como uma categoria organizada a partir da Análise de Conteúdo. Assim neste trabalho se assume a visão antropológica e sociológica da cultura, proposta por Raymond Willians, definida como resultado da produção humana, podendo também ser expressa como “prática cultural” e “produção cultural”. Entendo que os sujeitos aqui retratados inserem-se dentro de práticas e produções culturais significativas, e que carregam consigo estas experiências, estabelecendo o que Willians (1992) chama de *sistema de significações*, estabelecido pelas experiências e aprendizados vivenciados, e que são importantes fontes de conhecimento a serem utilizadas pela escola nas aulas de Biologia na EJA. Moreira e Candau (2003) relatam algumas reflexões e teorizações que surgiram em seus trabalhos junto aos professores que atuam na rede municipal e estadual de ensino em cursos de formação continuada, no que diz respeito a tratar a cultura como parte importante do processo curricular e também no estabelecimento de uma prática pedagógica multicultural. As maiores dificuldades estão localizadas no trato com o aluno concreto, aquele real que está na sala de aula, no interior da escola, conforme questionam os professores: “como lidar com essa criança tão ‘estranha’, que apresenta tantos problemas, que tem hábitos e costumes tão ‘diferentes’ dos da criança ‘bem educada’? Como ‘adaptá-la’ às normas, condutas e valores vigentes?” (p.156). Os autores trazem uma contribuição para ser pensada na EJA, uma pergunta que orienta boa parte da minha pesquisa junto aos educadores entrevistados: “Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola?” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p.156). O que me conduz a questionar: de que modo as

32

escolas e ou os currículos reconhecem ou validam os conhecimentos e experiências da vida, trazidos pelos educandos jovens e adultos? Para Moreira e Candau (2003) a sala de aula foi “‘invadida’ por diferentes grupos sociais e culturais antes ausentes desse espaço” (p.156). Minha trajetória enquanto educador me leva a concordar que realmente a escola não tem dado conta das questões relativas à cultura, ao ensino e à aprendizagem. As pesquisas poderiam ajudar

o professorado em sua prática no cotidiano escolar, objetivo este apontado por Moreira e Candau (2003, p.157) “Nosso texto pretende, com base em resultados de pesquisas que coordenamos e de teorizações que temos analisado, oferecer subsídios para que essa tarefa venha a ser mais bem enfrentada”. Mas é como reforçam os autores, essa não é uma tarefa suave, trabalhar com um currículo baseado na cultura do educando, pois são necessárias mudanças de uma prática enraizada na escola, no modo de se conduzir a educação por parte dos gestores, da “cultura escolar” já característica. Essas mudanças requerem muito estudo, além de novas estratégias e objetivos por parte dos envolvidos neste processo.

O texto de Moreira e Candau (2003) aborda três aspectos: A centralidade da cultura no currículo, as relações existentes entre a cultura e a escola e sugestões de estratégias pedagógicas a serem utilizadas pelos professores em sala de aula. Quanto à centralidade da cultura os autores assim justificam a sua importância: “A cultura, há muito tempo situada na periferia do campo das ciências sociais, tem-se movido em direção ao centro, o que talvez se explique pela tendência mais ampla de enfraquecimento das divisões entre as áreas de estudo e de intensificação de estudos inter e transdisciplinares” (p. 158). Dessa forma, ela se constitui numa importante reflexão, na medida em que temos cada vez mais o incentivo e a cobrança por parte das escolas nessa busca pelo trabalho realizado com todas as disciplinas, com vários olhares sobre os conteúdos ensinados.

Destaco o conceito de “centralidade da cultura” desenvolvido por Hall (1997) que se refere ao modo como em todos os aspectos da vida social a cultura acaba por tornar-se um elemento chave em nosso cotidiano, no sentido de formação, de constituição do indivíduo, que inevitavelmente acaba por atingir toda a sociedade.

Como já destacado anteriormente, segundo a visão de Raymond Williams. Considero importante também a reflexão sobre os conceitos de conflitos culturais na batalha por hegemonia na educação, como a realizada por Michael Apple (1999) e na análise de Giroux (1983) sobre os equívocos encontrados na visão de

33  
cultura feita pelo marxismo ortodoxo. Este autor me auxilia no desenvolvimento teórico

desta pesquisa por meio de suas considerações sobre o professor transformador e sobre a pedagogia como um ato político. Temas que serão discutidos mais adiante. Para tratar da relação entre escola e cultura os autores buscam em Gimeno Sacristán e Pérez Gómez o embasamento teórico, colocando a importância histórica da escola como local de acesso à cultura, onde se busca o conhecimento e a melhoria da condição de vida. Questiona ainda o papel das instituições escolares como transmissoras da verdadeira cultura, a visão monocultural da escola, pouco preparada para lidar com o “diferente”, com os “outros”, com a pluralidade.

Tais conceitos se apresentam nas falas dos entrevistados dessa pesquisa, em minha experiência como educador de EJA e também no trabalho desenvolvido como técnico da Secretaria de Estado da Educação junto aos educadores desta modalidade de ensino.

Moreira e Candau (2003) demonstram a relação existente entre escola e cultura dizendo:

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando a cultura crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. (p.161)

Quanto às estratégias pedagógicas para serem utilizadas pelo professores em sala de aula, com o objetivo de tornar a cultura como um ponto central nos currículos e práticas educativas, os autores distinguem as ações de dois modos: diversidade cultural e currículo.

As sugestões apontadas foram constituídas por Moreira em sua pesquisa denominada “multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil” que contou com participação de docentes e discentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Com base nas entrevistas realizadas com os professores destas instituições e com a teorização sobre multiculturalismo de autores como Stoer & Cortesão, McCarthy, Willinsky, Sarlo e Banks que apontam na direção de uma valorização da cultura social do aluno, da importância de se combater a discriminação racial, social e de gênero na escola.

Não me aprofundarei na discussão sobre estas sugestões pedagógicas nem no relato das experiências apresentadas, uma vez eu esse não é o foco dessa pesquisa.

Transcrevo apenas uma das estratégias apontadas realizada através da ótica dos autores

34

sobre a obra de McCarthy, que considero relevante não apenas para o que este trabalho

se propõe, mas que, sobretudo, se faz necessária em nossas escolas, em especial aquelas

que trabalham com a EJA:

confrontar diferentes perspectivas, diferentes ponto de vista, diferentes obras literárias, diferentes interpretações dos eventos históricos, de modo a favorecer ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento tem sido escrito de uma dada forma e como pode ser reescrito de outra forma. Trata-se, em última análise, não de substituir um conhecimento

por outro, mas sim de propiciar aos(às) estudantes a compreensão das conexões entre as

culturas, das relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que se fazem quando distintos

olhares são privilegiados (MOREIRA e CANDAU, 2003, p.162).

Minha pesquisa estabelece um diálogo com esses autores, pois suas idéias se relacionam tanto com a análise realizada, quanto reafirmam algumas conclusões no que

diz respeito às relações possíveis entre a escola e a cultura. Partilho com eles a

preocupação de que a escola não tenha mais a visão monocultural que hoje apresenta,

que efetivamente os educadores possam romper na prática com a visão de que apenas a

escola educa, ensina e traz a uma cultura válida.

Concordo também com a visão da escola em conflito, tendo o desafio de lidar com a pluralidade de sujeitos que a compõe, como “espaço de cruzamento, conflitos e

diálogo entre diferentes culturas” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p.160) e com a afirmação acertada de que “não há educação que não esteja imersa na cultura da

humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa” (p.159), ou

ainda que “a escola é, sem dúvida uma instituição cultural” (p.159). Sem sombra de

dúvida este é o papel a que se destina a escola e a educação, mas cabe perguntar como

esse papel tem sido desempenhado, como tem se dado as relações entre as culturas e a

escola. Nas palavras de Paulo Freire dirigidas aos educadores “a favor de quem

ensino?” “contra quem ensino?” Perguntas e dúvidas por mim aqui pesquisadas e que se

coadunam com outras reflexões que Moreira e Candau (2003, p.160) apresentam sobre as produções culturais significativas ou ainda sobre a seleção de conteúdos praticada pelos educadores. Aspectos que abordarei no decorrer das análises realizadas.

## **2.2 – O CURRÍCULO COMO ELEMENTO DE TENSÃO ENTRE AS DIVERSAS FORMAS DE CONHECIMENTO**

Na seqüência apresento considerações sobre o currículo dentro de uma perspectiva cultural, isto é, um currículo que considere a cultura tanto do educador

35

como do educando como importante no processo de ensino-aprendizagem.

Utilizo para

embasamento os estudos de Macedo (2005, 2006). Ainda que o currículo não seja o

objeto principal deste trabalho, para o entendimento das questões que surgem ao se

estudar a educação e, em especial, a EJA, é importante dar certa atenção para o caminho

apontado pelos estudos curriculares, principalmente, a respeito das diversas formas de

currículo e quanto à relação entre o currículo e a cultura.

Macedo defende o currículo como um espaço-tempo de fronteira entre culturas, um local de disputa, que garanta que a cultura enquanto uma categoria de estudo, ocupe

um lugar central neste currículo. Para tanto desenvolve suas teorizações por meio das

contribuições de H. Bhabha, S. Hall e B.S. Santos. A autora aponta o seguinte questionamento: “Ainda há espaços para lutas em torno de princípios como igualdade e

emancipação do sujeito?” (MACEDO, 2005, p.285), o qual a remete para o fato de que

os estudos culturais do currículo têm ocupado grande parte das pesquisas desenvolvidas

nos últimos anos, deixando de se pensar num currículo com maior interesse político.

De acordo com a autora, não se deve tratar como supremacia de uma forma de constituição do currículo sobre a outra, mas numa visão de completude, em que um

complete o outro, “é fundamental que se opere uma leitura do cultural. Uma leitura que

não se fixe nas distinções entre cultura, economia e política, mas que entenda que o

cultural, ao ser refuncionalizado como mercadoria, rearticula sua dimensão política.”

(SANTOS e NUNES, 2003 *apud* MACEDO, 2005, p.285).

Esta afirmação traz a tona uma discussão articulada com a que me proponho a realizar, sobre o papel do professor no entendimento da dimensão cultural que se

apresenta em sala de aula, ou seja, como construção de um currículo, uma prática pedagógica por meio da prática cultural e da produção cultural trazida pelo educando à escola.

Macedo (2005, p.286) explicita seu propósito no texto, o de “conceitualizar o currículo como um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas”. Para isso, utiliza-se da análise de currículo realizada por diversos autores pós-coloniais, ou seja aqueles resistentes a qualquer forma de globalismo (BHABHA, 2002 *apud* MACEDO, 2005). A autora aponta que o currículo deve ser pensado de acordo com a realidade escolar, conforme o que se apresenta na prática cotidiana do professor em sala de aula, considerando a interação entre os diferentes sujeitos escolares, os materiais utilizados, os documentos curriculares ou experiências vivenciadas.

36

Esta discussão está articulada com minhas reflexões sobre os conhecimentos e a forma como eles são selecionados pelo professores. Questão tratada por Macedo (2005) como um movimento duplo, no qual temos de um lado uma “temporalidade continuista”, ou seja, o conjunto de saberes culturais tradicionais, legitimados, a cultura eleita, que é função do projeto educacional transmitir. Ou como afirma a autora “Nesse sentido, a educação apresenta-se e autoriza-se como história, como espaço-tempo da repetição” (p.289).

A outra temporalidade é definida como sendo “performática” (BHABHA *apud* MACEDO, 2005), entendida como a negação de qualquer temporalidade anterior, de qualquer conhecimento passado, ou seja, em qualquer uma destas formas de se pensar a temporalidade dentro de um currículo escolar, tem-se um projeto de educação incompleto, falho, que traz consigo a negação do outro. Como resposta a essa distinção de temporalidades a autora defende a idéia de currículos híbrido-culturais, assim por ela explicados “práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (MACEDO, 2005, p. 289). Desse modo, não há uma oposição entre saberes, conteúdos e conhecimentos, mas sentido de completude, de união de saberes, como

mescla de conhecimentos. Conforme as palavras da autora “entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, ‘os saberes comuns’, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas constituições” (p. 289).

Concordo com a autora no sentido da não valorização de determinado conhecimento em detrimento de outro, seja ele acadêmico ou popular, religioso ou científico, prático ou teórico. Defendo, assim como Macedo e diversos outros autores das teorias críticas e pós-críticas, que o currículo e as instituições escolares constituem-se em locais de disputa de diversos interesses, sejam eles culturais, políticos, econômicos, de mercado, de dominação e de resistência. Conforme comenta a autora, “nesse híbrido que é o currículo, tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências. Em um e outro movimento, que são parte do mesmo, permitem que a diferença apareça na negociação” (MACEDO, 2005, p.290).

Outra questão relevante diz respeito a uma hegemonia de currículo e a colonização do pensamento, de uma dominação cultural das escolas e do currículo, melhor compreendidas quando a autora denomina algumas “marcas” trazidas pela escola e pelo currículo, tais como: “a relação entre escola e mercado de trabalho, a

37  
colonização do conceito de cidadania por práticas de mercado, a disciplinarização dos currículos, a sobrevalorização das ciências em detrimento das artes são exemplos, entre tantos outros” (MACEDO, 2005, p. 291). Ações que, de acordo com a autora, configuram uma tendência cultural dominante de hegemonia no currículo. A partir do entendimento de currículo como “espaço-tempo híbrido de fronteira” em que ocorre uma disputa entre dominação e resistência, ou como coloca Macedo (2005), como uma “arena”, onde convivem as culturas locais de educandos e educadores conflitando com uma cultura global, majoritária, hegemônica, seja nos currículos escritos ou naquele vivido em sala e aula, a autora defende que educadores e educandos atuam como agentes de um colonialismo cultural. Pois, é por meio do ato pedagógico ou do currículo escolar que ocorrem tanto as teorias da reprodução a serviço dos imperativos econômicos e culturais, quanto a resistência a estas teorias e a

valorização da cultura local como meio de se denominar a diferença. O que de certo modo pode provocar um enaltecimento ainda maior do subalterno em relação ao hegemônico.

Para esclarecer sobre a forma como atua este colonialismo, Macedo (2005, p.292) busca em Bhabha sua argumentação afirmando que “nenhum sistema local fica imune ao colonialismo. Nenhuma diferença tem o poder de permanecer existindo a despeito da dominação, como nenhuma dominação acaba com a diferença”, ou ainda “nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais”.

A contribuição desta autora para a minha pesquisa se dá ao me levar a questionar os discursos pedagógicos sobre a necessidade de reconhecimento da cultura do aluno e dos saberes prévios. Aspectos presente nas falas dos educadores entrevistados, mas ausente em muitas de suas ações práticas.

Macedo destaca que este discurso busca valorizar determinadas diferenças e que, ao ressaltar esta necessidade de assunção dos saberes trazidos pelos alunos, a escola e o currículo acabam por salientar ainda mais a superioridade dos saberes com que foram constituídos, produzidos historicamente. Reforçam o mecanismo de reprodução, o discurso colonial, pois “apóia-se no reconhecimento e no repúdio à diferença, vivendo, portanto, sempre no espaço limiar em que é impossível a fixação dos sentidos. O projeto iluminista, ao mesmo tempo em que despreza os outros saberes, afastando-os como o lugar do erro, torna-os próximos ao buscar colonizá-los” (BHABHA, 1998 *apud* MACEDO, 2005, p.293).

38

Concordo com o pressuposto central apresentado pela autora sobre o estabelecimento de um currículo como espaço-tempo híbrido de fronteira, em que as culturas negociam suas existências (MACEDO, 2005). Local onde pode ocorrer uma negociação cultural, na qual os diversos saberes podem formar uma rede de conhecimento, em que o professor atue não apenas como um agente validador da cultura do educando, mas que também esteja ciente do papel político que desempenha,



desenvolvendo na sua ação pedagógica um currículo que permeie tanto práticas culturais quanto politizadas, sem um destaque maior para as diferenças, mas valorizando o conhecimento como um todo. Esta transposição entre os diversos conhecimentos é necessária como meio de fazer com que os jovens e adultos possam superar o saber de senso comum, valorizando as suas experiências, mas também buscando estabelecer, através do saber produzido pela ciência, um novo entendimento. Como veremos na sequência.

### **2.2.1 – CONHECIMENTO CIENTÍFICO**

Abordo a concepção adotada nesta pesquisa sobre o conhecimento científico e sua relação com os conteúdos escolares que constituem a Biologia como ciência, e também como disciplina do currículo da Educação de Jovens e Adultos. Para isso recorro à obra de Lopes (1999). Para a autora, Ciência é poder, pois, mesmo que esse conhecimento esteja sujeito a questionamentos por não responder aos anseios e desejos humanos, representa uma forma de poder, uma vez que “ainda persiste um cientificismo que presta um desserviço à ciência, na medida em que a mitifica” (LOPES, 1999, p.106). Além de Lopes (1999), Santos (2005) na mesma direção aponta implicações da relação entre poder, ciência e conhecimento. Segundo o autor, durante muito tempo e de certa forma até os dias de hoje, o acesso ao conhecimento científico constituiu um privilégio de poucos. Esta mitificação da ciência encontra-se enraizada em diversas áreas e também na Biologia, pois a própria formação presente nas universidades ainda carrega traços de uma “ciência positivista” e do cientificismo. Mesmo com as diversas reformas curriculares, ocorridas nos últimos tempos, percebe-se ao entrevistar educadores formados em épocas e universidades distintas, que a Biologia continua formando profissionais, com uma visão estreita sobre os demais conhecimentos que não produzidos ou validados de acordo com uma metodologia científica.

39

Muitos educadores não demonstram preocupação em desconstruir esta imagem mítica da Ciência, seus erros e interesses envolvidos, como aponta Lopes (1999, p.106):

As idéias científicas deveriam ser compreendidas como relativas e provisórias, essencialmente humanas, são transformadas em ídolos; a ciência ao invés de ser compreendida como uma obra de cultura, torna-se um objeto de culto e seu sucesso social se volta contra o próprio conhecimento científico, por reconduzi-lo ao plano de

mito que ele pretende superar.

Esta mitificação do conhecimento científico, apontada pela autora, leva os educadores de determinadas áreas do conhecimento, sobretudo na Matemática, Física, Química e Biologia, a uma posição confortável perante os educandos. Uma vez que são formados em complexas áreas do conhecimento, e por isso detêm um saber e um poder, que os legitima como capazes de responder aos questionamentos dos “comuns”, aqueles que não possuem o conhecimento produzido cientificamente.

É importante destacar o papel social e econômico que a Ciência apresenta em nossa contemporaneidade. Lopes (1999, p.107), descreve a apropriação da Ciência feita

por determinados segmentos que buscam uma legitimação social:

os mais diferentes discursos se apropriam dessa aparência científica. Tanto que, mesmo

havendo na cultura atual, reforçada pela mídia, um crescente apelo ao místico, ao irracional, ainda se procura, paradoxalmente, validar esse mesmo misticismo com uma pretensa racionalidade científica. Assim, constantemente, observamos na fala de astrólogos, tarólogos e demais profissionais do ocultismo, a utilização de termos próprios da ciência: apresentam seus dados como probabilísticos, estatísticos, guiados por forças e energia cósmicas, prestes a serem compreendidas pela “ciência oficial”.

A autora também aborda a utilização do discurso científico como meio de validar, referendar ou vender determinados produtos, idéias ou mensagens: “faz com

que confiemos mais em um produto do que no outro, seja ele qual for; não importa que

não saibamos o significado do discurso científico a nós remetido”. (LOPES, 1999,

p.107). Concordo com Lopes, na afirmação de que esta retórica científica é utilizada de

forma eficaz pela publicidade. É comum observarmos peças publicitárias com as

seguintes chamadas: “as estatísticas mostram” ou ainda “cientistas confirmam”, sabidamente podemos assim inferir que esta propaganda “é muito mais eficaz, quanto

menor é o conhecimento científico de quem aprende a informação, pois maior será o

efeito místico desenvolvido por este discurso.” (LOPES, 1999, p.107-108).

Entretanto, é necessário dizer que o domínio pleno do conhecimento produzido pela Ciência, é de difícil aquisição até mesmo pelos cientistas (LOPES, 1999), uma vez

que a Ciência não está pronta e acabada, seus conhecimentos estão sujeitos a constante

evolução e ampliação do seu alcance, tornando-se abrangentes e cada vez mais

40

complexos.

Entendo que os educadores de Biologia na EJA devem partilhar com os

educandos, um conhecimento sobre a Ciência que não seja raso ao ponto de confundir-se com as práticas até então desenvolvidas aleatoriamente por estes sujeitos, e nem tão

complexos ao ponto de gerar “um estranhamento, misto de fascínio e humilhação”

(LOPES, 1999, p.108). Percebo nesta visão de conhecimento científico, defendido pela

autora, uma forte aproximação com o proposto nas Diretrizes Curriculares de Biologia,

quanto à proposição de um ensino voltado para a prática social, para um pensar crítico

sobre a realidade em que o educando está inserido. Como se pode ser observado:

entendo que o domínio do conhecimento científico é necessário, principalmente, para nos defendermos da retórica científica que age ideologicamente em nosso cotidiano.

Para vivermos melhor e para atuarmos politicamente no sentido de desconstruir processos de opressão, precisamos do conhecimento científico (LOPES, 1999, p.108)

Não se trata apenas de esclarecer aos educandos sobre “armadilhas” da propaganda, ou de outros equívocos que envolvam o conhecimento científico.

Defendo,

nesta pesquisa, uma prática pedagógica que além de considerar os conhecimentos que

constituem os “saberes bagagem” dos educandos, também ofereça possibilidades de

superação destes conhecimentos, aproximando a ciência representada nas aulas de

Biologia, das práticas e vivências que se encontram estabelecidas no cotidiano dos

educandos. Desenvolver como educador, uma formação em ciências que permita aos

educandos:

diante da notícia de um avanço científico, avaliar seu alcance real, após descontar os exageros da mídia (...) permitir a interpretação do mundo e a atuação crítica sobre o mesmo, o que só é possível se compreendermos que o mundo exige uma racionalidade

construída por nós, descontínua e plural e, por isso mesmo passível de ser modificada (LOPES, 1999, p.109)

A autora não encerra o tema conhecimento apenas nas relações estabelecidas entre a Ciência e os saberes de senso comum, traz também à tona as implicações que

outras formas de conhecimento têm sobre estes saberes. Para ela, na escola ocorre uma

(re)construção dos conhecimentos, um "processo de transformação do conhecimento

científico em algo substancialmente diferente da ciência de referência - o conhecimento

escolar" (LOPES, 1999, p.159).

Aponta ainda as dificuldades encontradas no interior da escola no

estabelecimento deste saber escolar. Enfrentamentos estes que perpassam diversos aspectos históricos e epistemológicos, como a disciplinarização das ciências, o já

41

apontado cientificismo, a estratificação e compartimentação do conhecimento, as relações interdisciplinares. Lopes (1999) detém sua análise nos processos de mediação e

transposição didática. De acordo a autora, p.201:

o aprendizado de ciências exige ser iniciado nas idéias e práticas da comunidade científica, de forma a tornar essas idéias e práticas significativas no nível individual. Nesse caso, é papel do educador em ciências mediar o conhecimento científico para os

aprendizes, auxiliá-los a elaborar um sentido pessoal dos meios que o conhecimento requer para ser generalizado e validado, organizando um sentido individual sobre o mundo natural (p.201)

De acordo com esta perspectiva, pode-se entender o conhecimento escolar como

um saber distinto do conhecimento científico, que necessita ser mediado, tratado

didaticamente de modo a ser individualizado, generalizado. Esta distinção entre o que é

escolar e acadêmico constitui um desafio a ser superado nas aulas de Biologia, a

própria organização curricular em disciplinas, de acordo com a autora, não corresponde

aos saberes como eles são constituídos na academia, por isso necessitam desta

transposição didática, da interferência do educador e da escola para poderem ser

compreendidos.

Não se trata aqui de, como afirma Lopes (1999, p. 228), "na tentativa de vencer as dificuldades do ensino de ciências, a mediação didática se transforma em mera

transposição do conhecimento científico ao conhecimento cotidiano". Sem dúvida que

o conhecimento cotidiano deve ser valorizado, sobretudo no trabalho com jovens e

adultos, mas a autora propõe a superação deste saber cotidiano por meio do conhecimento da ciência, não no sentido de hierarquizar um conhecimento sobre outro,

mas sob o aspecto de utilizar um saber pré-existente para construir conhecimentos

científicos.

Por fim, acrescento ainda ao que propõe Lopes (1999), o seguinte objetivo proposto para o ensino de ciências:

considero que la finalidad de la enseñanza de las ciencias en el momento actual es conseguir una alfabetización científica y una educación para la ciudadanía, para lograr individuos más críticos, más responsables y más comprometidos con el mundo y sus problemas. Si se logran estos objetivos habremos conseguido una enseñanza de las

ciencias de mayor calidad y equidad para todos.<sup>4</sup> (DÍAZ, 2002, p.5)  
Encerro este tópico apontando o que destaca Díaz em seu artigo "Enseñanza de las ciencias ¿Para qué?", sobre os objetivos a que o ensino dos conteúdos científicos

<sup>4</sup> Considero que a finalidade do ensino de ciências no momento atual é conseguir uma alfabetização científica e uma educação para a cidadania, para alcançar indivíduos mais críticos, mais responsáveis e mais comprometidos com o mundo e seus problemas. Se alcançarmos esses objetivos teremos um ensino de ciências de maior qualidade e equidade para todos. (Tradução nossa)

42

devem estar voltados: para a compreensão do mundo e dos seus problemas; para a formação de indivíduos críticos e cientes das suas responsabilidades sociais. Assim, a escola deve ser responsável pela articulação entre as diversas formas de conhecimento e ser percebida como espaço de convivência de diversos saberes e culturas. Na seqüência apresento sobre as formas como se articulam estes saberes.

### **2.2.2 – A ARTICULAÇÃO ENTRE OS SABERES**

Nesta mesma linha de raciocínio, pensando o currículo como elemento de fronteira, de disputa e de tensão no sentido da prioridade de saberes a serem ensinados,

busco nas considerações de Forquin em seu artigo *O currículo entre o relativismo e o*

*universalismo* um embasamento teórico no que diz respeito em especial à validade dos

conteúdos ensinados em sala de aula. O autor traz à tona suas considerações sobre o

debate então existente, sobretudo nos círculos acadêmicos e escolares franceses, a

respeito de duas visões de currículo em disputa. Uma que questiona a validade do que

se ensina na escola, denominada relativista, e outra que defende a existência dos saberes

“públicos”, aqueles a que todos devem ter acesso, independente de seus interesses

particulares e circunstâncias sociais, econômicas e culturais, chamada de universalista.

Forquin (2000) se posiciona favorável ao diálogo entre estas duas formas de se pensar o currículo e a escola. Em sua opinião tanto os professores quanto a escola

devem oferecer aos alunos “a possibilidade de compreender a multiplicidade das vozes

que se falam no mundo como uma polifonia cristalina” (p.47). Ou seja, os alunos devem

ter o direito às duas formas de conhecimento, sem que haja uma priorização nos

conteúdos que serão ensinados, sejam estes universalistas ou relativistas.

Forquin

destaca o sentido de oposição, de controvérsia encontrada entre relativismo e universalismo no discurso da educação e da cultura, mostrando que o universalismo está

intimamente ligado ao pensamento científico, cartesiano, enquanto que o relativismo é

ligado às ciências humanas.

Concordo com o autor no que diz respeito à interpretação do antagonismo que se

faz entre relativismo e universalismo. Já que ambos, mesmo apresentando um conceito

de educação e cultura diverso, constituem-se de fato pilares, pedras fundamentais do

edifício curricular (FORQUIN, 2000).

O texto traz um amplo estudo sociológico e filosófico sobre o tema, utilizando diversos autores (Bourdieu, Durkheim, Dreeben, Marx, Zec, Finkelkraut, Weber e

Bell), mas sempre fundamentando que se, por um lado existe um enfrentamento dessas

43

duas visões curriculares, de outro, ambas podem ser complementares e se constituírem

importantes no processo educativo.

Destaco a análise feita pelo autor sobre o termo “multiculturalismo”

diferenciando o que é multicultural do que é universalismo cultural, em especial quando

consideramos a influência dos diversos grupos étnicos, sociais e raciais que se encontram representados na escola:

multiculturalismo designa a situação objetiva de um país onde existem grupos de origem étnica ou geográfica diversa e que não compartilham nem os mesmos modos de

vida nem os mesmos valores. Mas um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas étnicas ou políticas. (FORQUIN, 2000, p.61)

Esta análise sobre o multiculturalismo me auxilia no entendimento e na interpretação do sentido que a Educação de Adultos desperta sobre os educadores que

atuam nesta modalidade. Na discussão dos resultados retomarei este conceito a partir

das falas dos educadores entrevistados.

Estabeleço um diálogo deste autor com o artigo de Macedo (2005) no que se refere à questão da hegemonia, da dominação cultural e do colonialismo.

Também

percebo pontes de contato na crítica à diferenciação cultural como meio de aprisionamento das minorias étnicas, na utilização de um conceito de pluralidade

cultural no sentido de ressaltar as diferenças existentes fortalecendo desta forma uma

cultura ou sociedade dominante.

Forquin (2000) destaca a importância de uma escola que se aproprie dos valores, costumes e expressões culturais válidos como objeto de ensino, dentro de um currículo multicultural, entretanto, alerta para alguns cuidados que devem ser tomados, e que são alvo das críticas feitas pelas formas mais relativistas de se pensar o currículo. Para o autor a escola não deve fugir a um ecletismo disforme que acaba por fazer triunfar em todos os lugares o amorfo, o trivial e o insignificante, ou seja, deve-se ter cuidado para que ao selecionar os conteúdos curriculares, estes tenham significado para os educandos, que possam ser apropriados como elementos de construção do conhecimento, possam lhe ser atribuídos significados, evitando assim desse modo o que nas palavras do autor seria o “empobrecimento ou falta de vitalidade do conteúdo cultural das transmissões escolares” (FORQUIN, 2000, p.66). A contribuição deste autor para a minha pesquisa se dá na perspectiva de analisar nas falas dos entrevistados a abordagem cultural do currículo na Educação de

44

Jovens e Adultos.

### **2.3 – OS SUJEITOS E OS DESAFIOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA**

Outra discussão que farei aqui advém de três artigos. O primeiro deles, o trabalho de Oliveira (2007) trata sobre as novas organizações curriculares propostas para a EJA e as suas implicações nas práticas curriculares e na formação do conhecimento em redes. O outro artigo de autoria de Silva (2007), investigadora da Universidade do Minho, aborda aspectos relacionados aos educandos da EJA e o último deles, Silva, Bispo e Omena (2005) destaca algumas concepções de professores sobre a relação entre ensino de ciências e cidadania. Oliveira (2007) aponta que a visão histórica e dominante da educação de jovens e adultos está relacionada a uma política compensatória. Também relata práticas pedagógicas inadequadas para esta modalidade, como o uso de diminutivos (por exemplo, folhinha, liçãozinha) e de ações educativas infantilizadoras que evidenciam certa discriminação com os sujeitos escolares. Fatos já apontados por Paulo Freire nos anos 60, mas ainda presentes nas escolas, em especial, naquelas que trabalham com alfabetização. Os alunos sofrem um processo de “culpabilização da vítima”

(OLIVEIRA, 2007), isto é, estão na escola na hora errada, fora da idade própria, como assinalam muitos documentos ao se referir a EJA. Processo comum em nossa sociedade meritocrática e individualista.

Concordo com a visão da autora sobre a tendência cientificista, tecnicista e disciplinarista predominante nas propostas curriculares (KRASILCHIK, 2004; LOPES, 1999; SANTOS, 1999) como podemos observar na prática em sala de aula, no uso do material didático e na elaboração do planejamento por parte dos professores.

Tendência que dificulta o trabalho pedagógico na perspectiva proposta por Freire de reconhecimento dos saberes e experiências vividas pelos educandos. Segundo a autora, a abordagem formalista do currículo desenvolvida a partir do pensamento cartesiano, tornada hegemônica com o positivismo a partir do século XIX, tem servido aos propósitos de legitimação dos mecanismos de dominação social e política das populações subalternizadas pelas elites sociais (OLIVEIRA, 2007).

Percebi que algumas falas dos entrevistados de minha pesquisa confirmam o que a autora aponta em relação aos professores que “buscam explicar alguns conteúdos aos alunos, de acordo e a partir de suas próprias perspectivas e entendimentos, e estes não compreendem o que ocorre, ou não tem nenhum de seus interesses despertados pela aula” (OLIVEIRA, 2007, p.91). Também sobre as dificuldades encontradas pelos educandos quando voltam aos estudos, face aos modos de seleção e organização curricular existentes na escola, pois “não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens e adultos a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma ‘ciência’ que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas” (p.91).

Penso ser este o ponto de maior contato entre este artigo e o meu objeto de pesquisa, a relação entre os conteúdos científicos ensinados nas aulas de Biologia e a sua utilidade e validade para os educandos de acordo com o reconhecimento das suas experiências e saberes vividos. Não tenho a pretensão de responder a este complexo questionamento, mas buscar um embasamento teórico para poder explorá-lo. Nessa direção, Oliveira (2007, p.92) aponta que “A cientificação das explicações



do mundo e dos processos sociais tem permitido a legitimação de interpretações dadas como eternas, porque cientificamente comprovadas, dos diversos processos sociais dinâmicos e singulares vividos nos diversos espaço/tempo sociais”, ou ainda ao comentar que a organização curricular da escola separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. No caso da EJA, um outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que

freqüentam a escola regular (OLIVEIRA, 2005, p.88).

Destaco ainda em Oliveira (2007), a referência à prática pedagógica do professor na EJA, que reclama freqüentemente do aparente não compromisso dos educandos com suas tarefas, em especial quanto à lição de casa. Esta, segundo a autora, tem por objetivo criar hábito de estudo e disciplina em crianças, que terão uma seqüência de estudos no interior da escola, e também o objetivo de auxiliar a fixação dos conteúdos vistos em sala de aula.

Diante do exposto, concordo com a crítica feita pela autora às práticas pedagógicas na EJA que insistem metodologicamente com tarefas de casa.

Pergunto, de

que modo se pode cobrar de um educando trabalhador, que ficou anos fora da escola, e

que diferentemente dos objetivos propostos para as crianças, não precisa desenvolver a

disciplina, nem fixar conteúdos nas suas poucas horas de folga. Oliveira (2007) aponta

que este fato prejudica o aprendizado do educando “na medida em que reforça, mais do

que resolve, os problemas que os obrigaram a deixar a escola, na medida em que a torna

incompatível com as necessidades e interesses das suas vidas cotidianas” (OLIVEIRA,

46

2007, p. 89).

Outra contribuição significativa que este artigo trás é a discussão sobre a importância de se pensar o currículo e a seleção dos conteúdos levando em conta as situações da vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco escolarizadas, ausentes

das escolas regulares por longo período. Oliveira (2007) toma como um pressuposto

fundamental para sua reflexão o estabelecimento do conhecimento em redes.

Assim

explicado pela autora:

a lógica das redes, ou seja, saberes diversos, sob a forma de informações explícitas ou de observações e vivências práticas se articulam com outros, dos quais já se dispunha anteriormente, modificando os sujeitos e as formas de compreensão do mundo que cada um possui. De acordo com esse modo de pensar os processos de tessitura dos conhecimentos, um mesmo saber faz parte de diferentes campos significativos, tanto disciplinares quanto não disciplinares, na medida em que os enredamentos entre os diversos saberes se atravessam mutuamente, sem uma forma ou processo organizável de fora ou de acordo com os critérios “científicos” (OLIVEIRA, 2007, p. 96).

A visão otimista da autora sobre as perspectivas futuras de mudança na visão que se tem da Educação de Jovens e Adultos, me contagia e assim como ela acredito que com os resultados conhecidos das poucas pesquisas existentes sobre a EJA e com a ação dos educadores sobre a sua prática de modo a transformar, ainda que por meio de pequenas ações, a forma como se tem educado os jovens e adultos, efetivamente poderemos atingir uma educação libertadora. Para tanto, “é necessário nos debruçarmos sobre aquilo que é possível fazer, sem que isso nos traga frustrações, mas alegrias nas pequenas e cotidianas realizações” (OLIVEIRA, 2007, p. 99) .

A outra autora Silva (2007) traz contribuições para minhas reflexões, principalmente, no que diz respeito ao reconhecimento dos saberes dos educandos.

Conforme as palavras de Silva (2007, p.15) “na importância da interação entre percursos de formação<sup>5</sup> e trajetórias de vida, evidenciando a relevância da experiência na aprendizagem dos adultos e na construção dos saberes.”

A autora denomina os saberes dos educandos jovens e adultos de “saberes bagagem”, defendendo-os como um suporte importante da aprendizagem.

Assim melhor definidos:

Considerar as narrativas nos processos de formação, nomeadamente de jovens e adultos, é autorizar-se a construir o sentido e o significado do(s) saber(es) para se reconhecer como sujeito autor do seu processo de desenvolvimento e produtor de conhecimentos emergentes da(s) experiências(s) (SILVA, 2007, p. 21).

<sup>5</sup> A palavra formação neste texto tem o sentido de Educação de Jovens e Adultos.

47

A autora determina dois aspectos para pensarmos a Educação de Jovens e Adultos. O primeiro diz respeito ao reconhecimento das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, pelas quais passaram as sociedades nos últimos quarenta anos.

Especialmente aquelas mudanças estruturais que atingiram o mercado de trabalho, as

transformações dos processos produtivos e as novas concepções de trabalho a que estão sujeitos os educandos jovens e adultos. Neste sentido, a autora destaca o conceito proposto pela União Européia em 1996 de “Aprendizagem ao longo da Vida”, que é aplicado por alguns autores até mesmo na EJA como uma nova forma de se pensar esta modalidade de ensino. Ou seja, não deixar nunca de buscar o conhecimento mas que, a meu ver, confunde-se com a visão inicial de transferência da responsabilidade pelo saber àquele que não o detém, levando o indivíduo a investir na sua formação e excluindo o Estado desta responsabilidade. Deve-se lembrar que esta visão surge em 1996 em meio a um processo liberal e de estímulo à globalização, à ausência do Estado, às crescentes políticas de educação não alinhadas com projetos de formação e ao desenvolvimento de competências global. O segundo aspecto a ser considerado, segundo Silva (2007) é a condição do jovem e do adulto na atualidade. Perante estas mudanças sociais, culturais, econômicas e do mundo do trabalho, diante da pluralidade de opções e de trajetórias apresentadas, a existência desse jovem tem sido confrontada com diversas rupturas de pensamento, começos e recomeços que devem ser pensadas em relação aos programas educacionais destinados à EJA. De acordo com a autora, “Os espaços profissionais, familiares, associativos e de lazer encontram-se, freqüentemente, interpenetrados uns pelos outros, e os tempos previstos para o casamento, para o início da vida ativa e para a reforma encontram-se desabitados, podendo em qualquer idade, virem a ser ocupados.” (SILVA, 2007). Seguindo essa visão percebo um velado otimismo por parte da pesquisadora em relação à Educação de Adultos. De fato, se pensarmos esta modalidade frente à nova realidade aqui apresentada, temos que pensar nas re-significações necessárias às práticas pedagógicas utilizadas nas escolas. O que me faz relacionar com minha pesquisa, a inserção de novas formas de articular o conhecimento e de intervir em sala de aula. Para

isto se faz necessário o reconhecimento dos saberes adquiridos ao longo da vida pelos educandos, já que esta intervenção deve ser buscada em novas maneiras, não como a escola tem feito até hoje, isto é buscando “soluções técnico-científicas de natureza instrumental para problemas que não o são” (SILVA, 2007, p.230). Ou ainda de acordo

48

com as palavras de Charlot (1997) *apud* Silva (2007, p.24) os educandos devem adquirir

a centralidade no processo formativo, pois

Cabem-lhes a atribuição de sentido a uma realidade complexa, a sua própria biografia e

a capacidade de analisarem e integrarem num contexto mais amplo, mobilizando as suas histórias cognitivas, afetivas e sociais, constituindo-se a si próprios como recursos

no processo formação-aprendizagem.

Outro trabalho que contribui para esta discussão é o de Santos, Bispo e Omena

(2005) que faz considerações ao ensino de Ciências na EJA. As autoras utilizaram

entrevistas com professores para compreender a relação encontrada entre o ensino de

Ciências e a Cidadania. Destaco aqui apenas o que é relevante e articulado ao meu

trabalho, sobretudo, o que diz respeito à falta de apoio da escola para o desenvolvimento de projetos de ensino de Ciências, à desmotivação por parte dos

educandos para estudar, à falta de tempo para o planejamento das atividades e as

dificuldades no processo de formação dos professores. Muitas das falas dos entrevistados encontram eco nas respostas analisadas por mim no processo investigativo.

Concordo com as autoras quando alertam para os riscos de se confiar as turmas

de EJA para professores ainda em formação ou pouco experientes com esta modalidade.

Apesar de ter uma melhora nos últimos anos com a realização de concursos públicos,

com o maior investimento por parte das Secretarias de Educação na formação de

educadores conscientes da importância do seu papel na EJA e na implementação das

condições materiais e recursos físicos das escolas, ainda há escolas com docentes pouco

ambientados neste tipo de ensino.

Santos, Bispo e Omena (2005) desenvolvem uma reflexão sobre o uso da ciência

e da tecnologia, tão discutidas e utilizadas por todos nos dias de hoje, mas ainda pouco

compreendidas por muitos. A complexidade, as intenções existentes no desenvolvimento das tecnologias são aspectos pouco enfocados. As autoras também citam um trabalho desenvolvido com agricultores e operários, que exemplifica essa relação com a tecnologia: Para eles, o saber é fazer. Sabem montar uma máquina porque montam; sabem cultivar a terra porque cultivam (...) Assim, a educação deve propiciar aprendizado manual intelectual, lidando com símbolos do real e com suas representações, através de dramatizações e de outros recursos que envolvam, no processo educativo, todo ser do educando: o corpo, a voz, os sentidos, os movimentos (...) É desvelando a realidade a partir do que eles fazem que chegam a perceber o rumo, o sentido histórico de sua prática. (SANTOS, BISPO e OMENA, 2005, p. 423-424)

49

Esta observação sobre o saber e fazer apresentada pelas autoras, é uma situação constante no cotidiano da EJA, remete ainda a um entendimento necessário de ser assumido pelos educadores, sobretudo se esperamos que estes incorporem em suas práticas a perspectiva apresentada no tópico seguinte, a de um educador transformador.

#### **2.4 – OS SENTIDOS DA EJA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR TRANSFORMADOR**

Para construção e fundamentação deste trabalho não se pode desconsiderar o papel da escola e dos educadores na formação científica, sobretudo quando analisamos a prática dos educadores da disciplina de Biologia. Deste modo trago aqui fragmentos das reflexões de alguns autores sobre a cultura, o ensino e a ciência. Esclareço que ao me referir sobre ciência, estou tratando do campo de estudo das ciências, dentre as quais se encontra a disciplina Biologia.

Com essa perspectiva busco não apenas na obra já clássica, em se tratando de

EJA, de Paulo Freire, mas também nos escritos de outros autores que me auxiliam na

reflexão sobre as relações entre o ensino de ciências, a cultura e o papel do professor.

Henry Giroux que apresenta grande influência do pensamento de Freire e Gramsci,

mostra o quão é necessário e decisivo o papel do “professor transformador” nos

processos de ensino, se queremos realmente transformar o conhecimento dos

nossos educandos. Alice Lopes, Boaventura de Sousa Santos, Alvaro Vieira Pinto, Jean Claude

Forquin contribuem no sentido de mostrar como podem ser diferentes os olhares sobre a

ciência, o currículo, o método científico, o ensino de ciências, a cultura e a Educação de Jovens e Adultos. Com a leitura destes autores, tenho a pretensão de se não responder a totalidade das indagações aqui formuladas, ao menos colocar tais questionamentos no debate atual sobre a ciência e a Biologia que é ensinada na escola. Enquanto docente da EJA tenho observado certo distanciamento entre os sujeitos ali presentes e a escola, algo também comum de se perceber nas salas de aula de todos os níveis de ensino. Nas aulas de Biologia, são comuns os questionamentos, por parte dos educandos, sobre a utilidade daquele tema que está sendo apresentado, sobre o porquê é necessário que se aprenda tal conteúdo, enfim, muitos estudantes se perguntam, por exemplo, para que serve conhecer a classificação biológica, os nomes das enzimas digestivas, o nome das estruturas celulares, os tipos de reações químicas, as idéias e teorias sobre a conservação das espécies, enfim, é quase natural que esse

50

distanciamento acarrete certa resistência em compreender e aprender os saberes produzidos pela ciência.

A meu ver, esta resistência pode ser explicada por Freire quanto à visão dos professores sobre a ciência e seu ensino. Para ele, os educadores mais tradicionais

diriam que a escola é fonte de divulgação de conhecimentos elaborados pela ciência.

Sendo que a ciência é produzida a partir de métodos imparciais de pesquisa, desprovida

de interesses econômicos ou políticos, cuja função é “descobrir” verdades absolutas.

Este pensamento tem origem na própria concepção de ciência que a nós foi ensinada e

que ainda predomina em muitas escolas e universidades, sendo também durante muito

tempo divulgado pelos próprios cientistas:

Muitos cientistas propuseram o método científico e a conduta científica como ideais dignos de serem imitados pela sociedade como um todo. O método científico, dizem eles, pode ser usado mais eficazmente do que qualquer outro para regular questões políticas, comerciais e em outras esferas. Pretendem também ver na comunidade científica um modelo da boa sociedade, uma vez que as normas e valores da Ciência fornecem uma disciplina moral adequada para todos nós. (KNELLER, 1980, p.234)

De acordo com essa concepção, os educandos da EJA em sua maioria trabalhadora, necessitam do conhecimento teórico, uma vez que realizam determinadas

atividades de forma prática, mecânica, sem ter a preocupação com o como e o porquê

aquilo é feito, enfim eles não utilizam o método científico. Esta visão aproxima-se do chamado pensamento positivista, que ainda é bastante comum no ensino de Ciências em nossas escolas, como nos mostra Giroux (1997, p.148) “O discurso positivista, neste caso, toma como preocupações mais importantes o domínio de técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade existente. Na visão do mundo tradicional, as escolas são simplesmente locais de instrução.” Por outro lado, ainda segundo Giroux, muitos dos chamados “educadores progressistas” pensam em responder unicamente a seguinte questão freireana: Como tornar a educação significativa de forma a torná-la crítica e, espera-se emancipadora? Alguns educadores dessa corrente preocupam-se excessivamente com a formação política e crítica de seus educandos, esquecendo dos saberes efetivamente necessários à formação básica. Giroux (1997, p.146-147) assim define pensamento de Freire sobre o papel da escola e da educação: A educação inclui e vai além da noção de escolarização. As escolas são apenas um local importante no qual ocorre a educação, no qual homens e mulheres tanto produzem como são produto de relações sociais e pedagógicas específicas. Na visão de Freire, a educação representa tanto uma luta por significado quanto uma luta em torno das

51

relações de poder. Sua dinâmica nasce da relação dialética entre indivíduos e grupos que vivem suas vidas, por um lado, dentro de condições históricas e limitações estruturais específicas, e por outro, dentro de formas e ideologias culturais que dão origem às contradições e lutas que definem as realidades vivenciadas das várias sociedades. Portanto, a história de vida dos educandos e dos educadores da EJA, suas experiências individuais ou no grupo ao qual se inserem, por exemplo, rural ou urbano, tradicional ou progressista, religioso ou não, emigrante, com emprego formal ou informal, desempregado, chefe de família etc, são elementos culturais que devem ser consideradas no processo educativo, uma vez que a escola é parte integrante da sociedade e por isso retrata seus diversos aspectos como as desigualdades sociais, a violência, a pobreza, o preconceito, desestruturação familiar, os modismos, que aliados aos elementos tradicionalmente já inseridos na cultura escolar, estabelecem no ambiente da escola uma complexa diversidade de pensamentos e ações, elementos esses

fundamentais para a construção do que Forquin chama de “capital cultural”, em especial para aqueles educandos já inseridos em atividades profissionais e sociais distintas.

Complementando tal abordagem Paulo Freire em sua Pedagogia da Autonomia (1996) traz a seguinte idéia “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade

cultural” (p.41). O termo assunção remete ao significado de assumir, de reconhecer, de valorizar, de não colocar obstáculos para que o aprendizado do adulto aconteça. Ao se

incorporar no processo educativo os elementos culturais trazidos à sala de aula pelos

educandos, o educador realiza uma mediação entre os saberes já conhecidos e os saberes

científicos e escolares que a escola apresenta. Mediação que não ocorre de forma fácil

ou neutra, como nos alerta o próprio Freire (1996, p.42):

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção

de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela

assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos.

A história particular dos educandos da EJA por si só, já é marcada por diversos embates sociais na busca pela sua sobrevivência e pelo reconhecimento do seu papel

como um dos elementos formadores da sociedade, estes educandos que voltam à escola

trazem uma história que acumula mais fracassos do que vitórias em relação a sua

escolarização. Moll (2000) aponta que “da trajetória de escolaridade, os adultos guardam lembranças remotas e desejos, para eles improváveis, de retorno e conclusão.

Tentativas frustradas de recomeço” (p.15). Esses estudantes apresentam um perfil

52

bastante diferenciado em relação aos demais do ensino regular, possuem uma vivência

anterior à escola, experiências sociais e profissionais diversas, situações familiares,

religiosas e econômicas distintas formando um grupo de pessoas que apresentam grande

diversidade em todos os seus aspectos, sobretudo nas questões culturais e sociais.

No entanto, geralmente os professores não reconhecem os aspectos culturais dos

seus alunos como válidos para o processo de formação educativa, contribuindo para



aumentar o fosso já existente entre a falta de escolarização e as desigualdades sociais, ou seja, desestimulam e desencorajam ainda que de forma velada, a conclusão dos estudos de uma grande parcela da população brasileira, impedindo que estas pessoas tenham acesso a um conhecimento que pode alterar a sua condição social. Segundo Moll (2000, p.14) “na perspectiva das classes sociais, encarnam na visão Gramsciana o lugar da subalternidade dos grupos populares”. Esta subalternidade de acordo com a autora é expressa na forma de exclusão da escolaridade em seus diferentes níveis, processo este que de certa forma marca uma “seleção” praticada pela ação pedagógica e pelo sistema escolar. Nas palavras de Giroux (1987, p.97) “a escola não permite que os estudantes de grupos subordinados explicitem seus problemas e suas experiências de vida por meio de suas vozes, individuais ou coletivas”. Assim, enquanto o educador mais pragmático, mais tradicional poderia considerar seus educandos jovens e adultos como analfabetos científicos, ou como alguém que está ali apenas para obter um certificado de conclusão dos estudos, um aluno que faz pouco caso da escola, do professor e dos conteúdos curriculares; um educador mais progressista ou “transformador” (termo utilizado por Giroux para designar os professores comprometidos com uma mudança pedagógica “radical” na sua forma de ensinar e formar um educando consciente do seu papel social) utilizaria este conhecimento trazido pelo educando para explorar melhor as relações existentes entre a ciência e a prática cotidiana. Henry Giroux constrói a idéia de um professor transformador apropriando-se do conceito de Intelectual Orgânico elaborado pelo pensador italiano Antônio Gramsci. De acordo com seus escritos, cabe aos professores atuarem de forma contra hegemônica aos aparelhos ideológicos do Estado, dentre os quais a escola, que desenvolve uma relação de dominação sobre os estudantes. O professor transformador deve atuar de forma crítica, usando sua capacidade intelectual para ensinar seus alunos a compreender melhor o mundo e a sociedade em que se encontram inseridos. Para isso o reconhecimento da cultura e do saber trazido pelos educandos à escola, assume papel

fundamental para que eles se percebam como um dos elementos constituintes da sociedade.

Concordando com autores acima, reconheço que existem dificuldades, por parte dos educadores, em trabalhar nesta perspectiva cultural de ensino e que os motivos para isso são diversos. Podemos dizer que a origem se dá na formação inicial, passando pelas questões curriculares e pela falta de material didático, de tempo para estudos, de diretrizes e propostas pedagógicas e do uso de metodologias adequadas. No entanto, o propósito dessa pesquisa é investigar pontos de ruptura no que está posto, observar se os professores entrevistados procuram desenvolver a articulação cultura do aluno e conteúdo de biologia. Antes vale apresentar o que estou entendendo por cultura.

Não aprofundarei sobre os diversos conceitos de cultura. Adoto as noções defendidas por Giroux (1997, p.153):

Para Freire, a noção de cultura é a representação de experiências vividas, artefatos materiais e práticas forjadas dentro de relações desiguais e dialéticas que os diferentes grupos estabelecem em uma determinada sociedade em um momento histórico particular. A cultura é uma forma de produção cujos processos estão intimamente ligados com a estruturação de diferentes formações sociais, particularmente aquelas relacionadas com gênero, raça e classe. Também é uma forma de produção que ajuda os agentes humanos através de seu uso de linguagem e outros recursos materiais, a transformar a sociedade. Neste caso, a cultura está intimamente ligada à dinâmica de poder e produz assimetrias na capacidade dos indivíduos e grupos de definirem e realizarem suas metas. Além disso, a cultura também é uma arena de luta e contradição, e não existe uma cultura no sentido homogêneo. Pelo contrário, existem culturas dominantes e subordinadas que expressam diferentes interesses e operam a partir de terrenos de poder diferentes e desiguais.

Giroux também aponta a visão de Gramsci referente à cultura:

Devemos romper com o hábito de pensar que a cultura é conhecimento enciclopédico, através do qual o homem é concebido como mero recipiente para despejar e conservar dados empíricos ou fatos brutos e desconexos que subseqüentemente ele terá que distribuir em seu cérebro como nas colunas de um dicionário de forma a ser capaz de no futuro responder aos diversos estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é realmente prejudicial, especialmente para o proletariado. Ela só serve para criar desajustados, pessoas que se acreditam superiores ao resto da humanidade porque acumularam em sua memória uma certa quantidade de fatos e datas que vomitam em toda a oportunidade a ponto de quase levantar uma barreira entre elas e os outros (GIROUX, 1997, p.237).

Essas concepções apontam caminhos interessantes para pensarmos na atuação

dos professores de Biologia que trabalham diretamente com conflitantes formas de conhecimento em sala de aula. Como dito, para Freire “ensinar exige respeito aos saberes do educando” e “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” o que condiz com a situação dos sujeitos que buscam retomar seus estudos

54

quando adultos. Trata-se de uma parte da sociedade possuidora de uma cultura própria, de conhecimentos cotidianos práticos, que atendem aos seus objetivos e por conseqüência tornam-se conceitos próprios, que podem ou não contradizer os conhecimentos científicos e ou pedagógicos de muitos educadores. Mas afinal o que diferencia estas formas distintas de conhecimento?

Boaventura Santos assim explica como dialogam esses conhecimentos:

A ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o

conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. (SANTOS, 2005, p.88).

Como educador de Biologia na EJA e também no curso Técnico e Meio Ambiente direcionado aos Jovens e Adultos, tenho ouvido relatos de educandos que

apresentam saberes e conhecimentos considerados de senso comum, provenientes de

suas experiências profissionais, culturais e sociais, enfim um conhecimento que não foi

desenvolvido através da ciência escolar, mas certamente é um saber que não pode ser

ignorado. A grande questão que se coloca aqui é como fazer o aluno relacionar o seu

conhecimento cotidiano com o científico, e qual a real necessidade desta compreensão

para sua prática profissional ou social. Cabe ao educador tornar suas aulas um momento

de reflexão sobre a prática destes educandos, realizando assim o papel de “transformador” dos conhecimentos que já foram dominados pelos educandos.

Nesta perspectiva o “pensar certo” de Paulo Freire pode nos dar algumas pistas

sobre como o conhecimento deve ter significado:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a

certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (...). O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se

estivesse recitando-as de memória, não percebe, quando realmente existe, alguma

relação entre o que leu e o que vem ocorrendo em seu país, na sua cidade, no seu bairro.

Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. (FREIRE, 1996, p.26-27).

O pensar certo do professor e também da escola, significa levar em consideração

os saberes já trazidos pelos alunos. Não se pode querer formar educandos com

pensamento crítico sem que se considere e valorize o conhecimento dito popular,

ancestral ou tradicional de uma determinada comunidade.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever

de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes

populares, chegam a ela. Saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas

também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns destes saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não

aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações. Os lixões e os riscos que oferecem à saúde. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, p.30).

Os conhecimentos dos educandos são considerados por muitos educadores como

sendo de senso comum, porém é com este conhecimento desenvolvido pela sua

necessidade de sobrevivência, de inclusão no mundo do trabalho que eles se constroem

como sujeitos de uma história de vida própria. É com estes saberes que projetam sua

esperança em um futuro melhor, o senso comum é muitas vezes ignorado pelos

educadores e deveria servir como introdução a outra forma de conhecimento, a ciência.

Não se pode tratar as duas formas de conhecimento como rivais, os saberes trazidos

pelos educandos devem sim complementar-se aos saberes da ciência, devem ser

legitimados, como afirma Lopes (1999, p.97):

A legitimidade de um saber não deve ser conferida a partir de sua consideração como científico. É preciso reforçar a questão básica da pluralidade dos saberes (...): toda ciência é um saber, mas nem todo saber é científico. As ciências são apenas algumas das

possíveis formas de se conhecer, com suas racionalidades próprias. Outros saberes se

constituem a partir de outras racionalidades.

Cabe ressaltar que não devemos confundir o chamado senso comum com as credências e teorias folclóricas, que são comumente relatadas pelos estudantes, por

exemplo, que as cobras mamam, hipnotizam, são animais amaldiçoados, perseguem

mulheres grávidas, etc. Fatos estes sim, sem sustentação científica, cabendo ao

professor transformador quebrar tais mitos. É de fundamental importância a construção

ou reconstrução de um conhecimento escolar, que considere todos os saberes que

chegam à escola, pois:

o processo de constituição do conhecimento escolar ocorre no embate com os demais saberes sociais, ora afirmando um dado saber ora negando-o; ora contribuindo para sua

construção, ora se configurando como um obstáculo a sua elaboração por parte dos alunos. Dentre os diferentes saberes sociais, o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano se mostram como dois campos que diretamente se interrelacionam

com o conhecimento escolar nas ciências físicas, mas não sem contradições.

(LOPES, 1999, p.104).

Não se pretende ignorar o conhecimento produzido por séculos de estudos e pesquisas científicas, o que proponho é entender a importância do diálogo entre as

várias formas de saber. Analisar como tem de dado o ensino do saber científico aos

56

educandos da EJA, se os avanços tecnológicos têm sido abordados nas aulas de biologia

e como tem se dado a interferência de tais avanços na prática social, para que facilite a

leitura do mundo. Concordo com Lopes (1999, p.108) ao dizer que:

o domínio do conhecimento científico é necessário, principalmente, para nos defendermos da retórica científica que age ideologicamente em nosso cotidiano. Para vivermos melhor e para atuarmos politicamente no sentido de desconstruir processos de

opressão, precisamos de conhecimento científico. Inclusive, para sabermos conviver com a contradição de observarmos o triunfo da Ciência e valer-nos do que esse triunfo tem de vantajoso para nossas vidas.

O questionamento aqui desenvolvido sobre o saber científico visa desmistificar a

ciência, como uma forma de conhecimento elitizado, dominante, formulado apenas para

o uso de poucos cérebros desenvolvidos, resgatando assim a idéia de um conhecimento

científico “organizado em favor de interesses mais amplos da sociedade, visando ao

questionamento do discurso de auditório de elite, principalmente quando este discurso

se apresenta como falsamente especializado” (LOPES, 1999, p. 224).  
Interessa-me sim  
o reconhecimento e a validade de todas as formas de conhecimento sabendo é  
claro das  
limitações existentes em cada modelo. “É certo que o conhecimento de senso  
comum  
tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas apesar disso e  
apesar de  
ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser  
ampliada através  
do diálogo com o conhecimento científico” (SANTOS, 2005, p. 89).  
O desafio maior do educador no ensino da disciplina de Biologia é estabelecer  
uma ponte entre as diversas formas de conhecimento, correlacionar o  
conhecimento  
comum com o científico em um espaço tão plural como é a escola, constitui um  
desafio  
para os “educadores radicais”, aqueles que na visão teórica de Paulo Freire e  
bem  
descritos por Giroux (1987, p.82) analisam a escola “como incorporação  
ideológica e  
material de uma complexa teia de relações de cultura e poder, como um  
espaço de  
contestação, construído socialmente e ativamente envolvido na produção de  
experiências vividas”.  
A compreensão da escola como espaço de formação para além da aquisição e  
do domínio de um saber tecnicista, é que irá proporcionar a constituição de  
uma  
sociedade mais democrática, mais justa e melhor informada. Pois,  
A escola deve ser defendida como um local que oferece aos estudantes a  
oportunidade  
de se envolverem nos problemas mais profundos da sociedade, de adquirirem  
conhecimento, habilidades e vocabulário ético necessário para aprender como  
participar e moldar a vida pública. (GIROUX, 2003 p. 68).  
Ao reconhecer essa pluralidade, essa redefinição de escola e o diálogo  
57  
necessário entre as diferentes formas de saberes e culturas, nos tornamos  
educadores  
transformadores não apenas sob o ponto de vista pedagógico, mas acima de  
tudo como  
formadores de uma nova esperança social entre nossos educandos. Este é o  
caminho por  
onde passa o ensino de Biologia na EJA, um caminho em que a voz dos  
estudantes  
possa ser ouvida e as suas práticas sejam consideradas como parte de um  
conhecimento  
escolar em construção e por fim, que este conhecimento possa realmente ser  
transformador e emancipador das práticas sociais de educandos e educadores,  
de acordo  
com o que Freire denomina “educação problematizadora” ou “como prática da  
liberdade”. Caracterizada como aquela que combate a dominação cultural, que  
“implica

a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo , assim como também a negação do mundo como realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1987, p.70). Os educadores da EJA, sobretudo aqueles formados sob a égide do positivismo característico das “ciências duras”, tais como os professores de Biologia, necessitam assumir as sábias palavras a nós ensinadas por Paulo Freire (1996, p.35) “ensinar exige risco, aceitação do novo e reflexão crítica sobre a prática”. O que requer rever a prática pedagógica e aceitar as novas relações que se apresentam na escola, reconhecendo e validando as experiências e os conhecimentos pertencentes aos educandos, para que efetivamente se desenvolva uma prática educativa problematizadora, que os conduza ao poder de captação e compreensão do mundo. Isto é, levar os sujeitos a estabelecerem as suas relações com este mundo, com as diversas formas de conhecimento presentes, a realizarem uma inserção crítica na realidade, que assim deixará de ser estática e passará a ser transformada no processo educativo (FREIRE, 1987, p.70). Veremos no próximo capítulo como os educadores entrevistados percebem suas práticas.

58

### **CAPÍTULO III – AS VOZES DOS EDUCADORES E OS SEUS OLHARES SOBRE A EJA**

No trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os “simples” e melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos.

Gramsci

Neste capítulo discuto sobre os significados, as percepções e as representações, que os educadores entrevistados têm sobre a cultura, os educandos, as suas aulas, a escola, as diretrizes curriculares e o ensino de Biologia. Também apresento reflexões construídas a partir do conteúdo revelado nas falas dos educadores entrevistados, buscando com este procedimento, entender qual a perspectiva existente no interior da escola no que se refere ao trabalho com a disciplina de Biologia. A seleção dos entrevistados para a pesquisa foi baseada nas indicações recebidas

de educadores, diretores e demais colegas da rede pública estadual, referentes aqueles professores de Biologia que trabalham com EJA e que preferencialmente estivessem atuando em escolas localizadas em regiões geograficamente e socialmente diferenciadas.

Registro que considero um fator limitante para a minha ação enquanto pesquisador, o fato de ter trabalhado na coordenação pedagógica de Ciências e Biologia do Departamento de Educação de Jovens e Adultos entre 2005 e 2006. Este aspecto é

relevante uma vez que, não pretendia entrevistar educadores que me conhecessem para

evitar interferência nas informações obtidas. Busquei, portanto, profissionais com os

quais eu não havia tido contato anteriormente.

Atendendo então aos critérios estabelecidos e ao calendário possível de ser executado no período proposto, entrevistei cinco professores dos CEEBJAS (Centro

Estadual de Educação de Jovens e Adultos) que, de acordo com as indicações recebidas,

apresentavam um diferencial quanto a uma possível abordagem dos conteúdos da

Biologia por meio de uma perspectiva cultural do currículo. Também busquei escolas

localizadas em regiões diferenciadas, não próximas umas das outras, e que fossem

constituídas por sujeitos com realidades diversas. Inseridas em comunidades que

apresentassem modos de vida diferentes para efeitos comparativos.

59

### **3.1- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

#### **3.1.1- AS ENTREVISTAS**

Como instrumento para a construção dos dados, optei pela utilização de entrevistas semi-estruturadas, orientada para busca da informação (Powney e Watts,

1987) com o objetivo de se conduzir melhor os questionamentos necessários.

Sendo que

de acordo com o perfil ou com o surgimento de determinados temas ou considerações

no decorrer da entrevista, ocorreu a formulação de perguntas que não estavam originalmente presentes no roteiro pré-estabelecido. De acordo com Werner e Schocpfle

(1987, p. 78) a entrevista permite o confronto e a percepção do significado atribuído

pelos sujeitos ao objeto de estudo, ou ainda como a melhor forma de recolher dados

válidos sobre as crenças, opiniões e as idéias dos sujeitos observados.

Desta forma as questões principais formuladas foram às mesmas para os cinco



educadores entrevistados, objetivavam um reconhecimento geral da forma com que os professores planejam seu trabalho e um levantamento inicial de como se articulam os conhecimentos do educando e do educador, e quais são as representações e os sentidos que a EJA desperta sobre os educadores que atuam com esta modalidade de ensino. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados, e com garantia a todos os envolvidos da não divulgação de seus nomes, nem da escola. O conteúdo coletado por meio do depoimento dos educadores nas entrevistas foi posteriormente transcrito e analisado.

Como forma de estruturação do roteiro de entrevistas, optei pela divisão das perguntas formuladas aos educadores nos seguintes blocos:

Bloco 1: Aproximação e Levantamento de Dados.

Identificação

Formação

Tempo de exercício do magistério

Experiência em EJA

Escolas em que atua

Bloco 2: Conhecimento do Educando e Metodologia utilizada

Poderia traçar um perfil do educando da EJA?

O que direciona seu trabalho?

Que materiais didáticos utiliza?

Quais são as diferenças entre o ensino regular e a EJA?

Como lida com os conhecimentos trazidos pelos educandos?

Existe uma articulação entre estes conhecimentos e as suas aulas?

O tempo e o currículo são adequados para o ensino de Biologia?

60

Bloco 3: Considerações finais

Qual a sua opinião sobre a EJA?

Que desafios são encontrados ao se trabalhar com jovens e adultos?

### **3.1.2- PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS**

Para a compreensão das vozes e concepções dos entrevistados sobre o ensino de

Biologia na EJA, adoto os recursos analíticos provenientes da Análise do Conteúdo

(Bardin, 1977). Metodologia assim definida: “conjunto de técnicas de análise das

comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do

conteúdo das mensagens” (p.38). Esta definição, apesar de explicativa, é muito simples

para o entendimento do significado deste procedimento metodológico. A autora aprofunda esta definição:

A análise de conteúdo (seria melhor falar em análises de conteúdo), é um método muito

empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise do conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendido, tem que ser reinventada a cada

momento. (BARDIN, 1977, p. 30-31).

Nesta mesma linha explicativa, esclareço a opção por este tipo de análise.

Embora a análise de conteúdo seja um procedimento comum às áreas da psicologia, das

comunicações, publicidade e do jornalismo, penso que, por este trabalho estar ancorado

em um processo comunicativo (uso de entrevistas), e por se tratar de uma pesquisa

qualitativa, cujos dados são analisados de forma reflexiva, cabe a utilização deste

instrumento metodológico, sustentado principalmente pelo uso de duas técnicas

constituintes da análise de conteúdo: a inferência e a categorização.

A inferência é apontada por Bardin *apud* Goldemberg e Otutumi (2008) como sendo um dos pilares na primeira fase da análise do conteúdo, a descrição ou pré-análise.

Trata-se da preparação do material que será analisado, as primeiras leituras e contatos com o texto, ou escolha dos documentos. Bardin (1977) define a

intenção da

inferência como, “conhecimentos relativos às condições de produção,

inferência esta

que recorre a indicadores”. Concordo com a comparação feita por Bardin

(1977, p. 39)

ao falar sobre o papel desempenhado pelo analista do conteúdo: “O analista é como um

arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar”.

Sobre a análise temática ou categorial Bardin (*apud* Goldemberg e Otutumi, 2008) diz que “baseia-se em operações de desmembramento do texto em

unidades, ou

seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a

comunicação, e

61

posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias”.

Semelhante a

outras definições para categoria dentro da análise de conteúdo, como a

defendida por

Vala (1986) “Uma categoria é habitualmente composta por um termo chave que indica a

significação central do conceito que se quer aprender, e de outros indicadores que

descrevem o campo semântico do conceito”

Dessa forma, o encaminhamento metodológico desta investigação é a Análise de

Conteúdo, proposta por Bardin (1977), realizada por meio da utilização da inferência e

da análise dos documentos baseada em categorias. Os documentos são os textos provenientes da transcrição das entrevistas, que costumeiramente são tratados pelos analistas como sendo documentos provocados ou suscitados. A categorização dos documentos foi organizada de acordo com alguns termos em comum, ou seja, presentes em todos os registros escritos das entrevistas, sendo assim definidas as categorias de análise: Trabalho, Saberes Bagagem, Cultura, Letramento e Estrutura da EJA. Na seqüência apresentarei a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa e as concepções que os educadores têm sobre o seu trabalho na EJA, dentro de cada uma das categorias de análise propostas.

### **3.1.3 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

Para efeitos de identificação denominarei os educadores entrevistados no trabalho, de educador 1, 2, 3, 4 e 5, obedeço assim a ordem em que foram realizadas as entrevistas no período de outubro de 2007 a fevereiro de 2009. De modo a se atingir uma representatividade, concentrei a escolha dos entrevistados nas regiões de Curitiba, metropolitana e no litoral do estado. Ainda que não se dê de forma abrangente pude encontrar traços significativos da diversidade de culturas que compõe os sujeitos da EJA. Portanto, do mesmo modo que fiz com os entrevistados, as escolas integrantes deste estudo são: Escola 1, localizada na região central de Curitiba, Escola 2 localiza-se na região Metropolitana de Curitiba, Escola 3 situada no litoral do estado, e Escola 4 localizada em uma região industrial de Curitiba, onde lecionam os entrevistados 4 e 5. De acordo com os principais questionamentos que foram levantados durante a coleta de dados, e como um meio mais didático de apresentação dos resultados obtidos, utilizo um quadro comparativo localizado ao final das análises, onde coloco de forma mais clara e sintética, os detalhes pesquisados referentes à formação e experiência profissional de cada educador, as particularidades existentes entre os estabelecimentos de ensino em que estes sujeitos estão inseridos e as suas representações sobre o trabalho com a EJA. Também apresento algumas considerações a respeito das observações realizadas e registradas na ocasião da visita às escolas para as entrevistas.

O foco da minha investigação está centrado nos educadores, especificamente em suas práticas pedagógicas e nas concepções que estes sujeitos trazem sobre a educação de jovens e adultos. Por entender o processo educativo como dialético no sentido da elaboração de um conhecimento, não deixo de analisar e refletir sobre algumas falas, olhares e visões construídas sobre os educandos. Concordo com Freire (1996) quando argumenta que “não há docência sem discência”, ou seja, não existem educadores sem educando, ambos são sujeitos complementares no processo educativo. Se pensarmos a educação na EJA como um meio de superação das adversidades vividas, este argumento me parece mais claro ainda. Na prática cotidiana do ensino de Biologia, ao ouvir os educandos, suas experiências acumuladas, possivelmente o educador aprenderá elementos novos, desconhecidos, estabelecendo, portanto, uma relação de troca de conhecimentos e de vivências. Segundo Paulo Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. Acredito que esta idéia deva permear o trabalho com a EJA, planejado a partir de uma perspectiva que leve em conta uma prática pedagógica democrática e comprometida, que estabeleça o diálogo entre as várias formas de conhecimento existentes em sala de aula. Mas em quais perspectivas ocorre um ensino de biologia orientado neste sentido? A ida a campo mostra muitas dificuldades na resposta a este questionamento. De acordo com os resultados, em algumas falas pode-se observar certa evolução nos olhares dos educadores em relação ao próprio trabalho e aos educandos inseridos na EJA. Entretanto, outras falas remetem a uma confusão metodológica e pedagógica na prática educativa. Justificadas pelo fato de que muitas vezes o educador não é diretamente responsável pela elaboração dos materiais de apoio e didáticos, e que sendo estes “guias” confusos, acabam por causar uma interferência na ação educativa e no trabalho docente. Também deve ser lembrado que a formação destes educadores ocorre ainda sob

uma visão positivista da Ciência (SANTOS, 2005; LOPES, 1999), focada dentro de uma racionalidade técnica. Portanto, são muitas as dificuldades apresentadas aos educadores no desenvolvimento das atividades com a EJA, em especial no que se refere

63

ao reconhecimento de que os educandos também apresentam determinado conhecimento, que não é aquele adquirido academicamente, mas que se aplica a

determinados temas presentes no conteúdo escolar.

Não se trata apenas da incorporação destes saberes às aulas, mas do desenvolvimento de estratégias de ensino que não neguem, e nem sobreponham um

conhecimento sobre o outro. Como afirma Freire (1996, p.81), “Se, de um lado, não

posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro,

não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como

verdadeiro”.

Marco a opção da pesquisa pelos educadores como objeto principal de estudo, sobretudo quanto as suas vozes e concepções acerca do ensino de Biologia na EJA, mas,

assumo o reconhecimento de que tanto educadores quanto educandos compõem um

grande campo para os estudos sobre educação. Entendo que ambos os sujeitos estão

intrinsecamente ligados um ao outro, e que estabelecem entre si, certa relação de

dependência, que julgo ser importante no estabelecimento de uma relação educativa.

### **3.2 – A ANÁLISE**

A análise das entrevistas será apresentada inicialmente abordando a visão dos educadores sobre os sujeitos da EJA, quando solicitados para traçarem um perfil dos

educandos. Num segundo momento, organizo as falas dos entrevistados em categorias

construídas a partir da Análise de Conteúdo.

Segundo Bardin (1977), a análise de um conteúdo pode ser realizada de diversas

maneiras e pelos mais variados instrumentos, como já foi relatado. O instrumento

empregado nas minhas análises é a chamada análise categorial, assim definida por

Bardin (1977, p.153):

a análise por categorias é de citar em primeiro lugar: cronologicamente é a mais antiga;

na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em

unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes

possibilidades de categorização, a investigação dos temas ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Este é o procedimento adotado para a análise das entrevistas, o qual me conduziu a construção das seguintes categorias: trabalho, Saberes Bagagem, Cultura, Letramento e Estrutura da EJA.

64

### **3.2.1- OS OLHARES DOS EDUCADORES SOBRE OS EDUCANDOS**

Procuro caracterizar a realidade na qual se encontram inseridos os educandos que voltam à escola quando adultos. A descrição destes sujeitos escolares é baseada nas falas dos entrevistados.

Segundo as informações obtidas junto ao educador 1, parte dos alunos desta escola é formada por trabalhadores que retornam aos estudos por exigência do mercado

de trabalho. Na análise estabelecida dentro da categoria trabalho, apresentada mais

adiante, me aprofundarei sobre as concepções e relações pertinentes entre estes sujeitos

e o mundo do trabalho. O educador segue o seu relato sobre os educandos ressaltando

que as turmas são constituídas em grande parte por mulheres, segundo suas palavras

*“senhoras e senhoritas que não precisam mais, mas elas querem voltar a estudar mais*

*pela cultura, para que elas se sintam mais animadas, para que a auto-estima delas*

*melhore”.*

É interessante que ao falar sobre os educandos, o entrevistado coloca em destaque a escola como local onde se busca a cultura, e a volta aos estudos como um

fator que contribui para a empregabilidade e para o resgate de aspectos de natureza mais

subjéctiva, como a auto-estima. Estas concepções sobre a cultura e a escola serão tratadas

na análise relativa à categoria cultura, na seqüência deste capítulo.

Por enquanto destaco estes e outros fragmentos como meio de caracterização dos

educandos, e sobre a visão expressas sobre a escola e a educação, ou seja, a escola

funcionando como um meio através do qual podem ser atingidos determinados interesses econômicos, e até mesmo de forma subjéctiva busca oferecer um apoio

psicológico àqueles educandos com problemas relacionados à auto-estima e ao

preconceito.

Na visão deste professor os estudantes da EJA apresentam um maior comprometimento com o estudo em relação aos matriculados no ensino regular e a

grande maioria apresenta uma experiência de vida e profissional que auxilia na explicação de muitos temas debatidos em sala de aula:

*“Eles vão muito bem, porque eles se empenham, não é como na escola regular em que*

*os alunos são obrigados a ir (...) aqui o que eles querem eles fazem e, inicialmente às*

*vezes eles chegam meio tímidos porque a auto-estima deles está lá embaixo e eles*

*dizem: eu parei de estudar a tanto tempo, não sei nada, não me lembro de nada, até a*

*letra deles fica tímida, mas depois que eles vêem que é só dar uma desenferrujada, eles*

*vão em frente. E a gente utiliza até mesmo a própria experiência deles”.*

65

Nestes fragmentos o professor 1 aponta um conhecimento sobre a vivência de seus alunos, ao comentar sobre a auto-estima, observar o envolvimento deles com a

própria aprendizagem, procurar trazer a experiência deles para a aula, portanto trata-se

de um docente que busca se aproximar da vida dos estudantes. A meu ver, trata-se de

um professor que compreende a cultura dos alunos como um campo de articulação entre

o conhecimento, o poder e o prazer (GIROUX e SIMON, 2006, p.107). Para ele as

dificuldades dos alunos estão no âmbito da auto-estima, da timidez, mas dado ao

empenho pessoal deles o acompanhamento dos conteúdos da disciplina é plenamente

satisfatório.

A entrevistada 2 apresenta conceitos e elabora uma descrição dos seus educandos semelhante àquela apresentada pelo primeiro educador. Penso que isso

acontece pelo fato de estarem inseridos na mesma rede de ensino, trabalhando com os

mesmos fundamentos teóricos e metodológicos, apesar de atuarem em escolas distantes

geograficamente entre si e com educandos que apresentam um perfil diferenciado, como

revela a sua fala sobre os educandos:

*“Da manhã e tarde a maioria são donas de casa, que estão correndo atrás do prejuízo*

*mesmo, especialmente, segundo o que a gente faz de análise, para acompanhar a*

*educação dos filhos. A maioria das donas de casa que vem é porque tem um filho*

*adolescente que não está muito bem na escola e ela quer se inteirar pra poder ajudar, e*

*junto também de manhã e de tarde pessoas desempregadas.”*

Reconheço neste relato uma função social da EJA que até então, mesmo com a minha experiência nessa modalidade ainda não havia observado, a busca pelo conhecimento na Educação de Adultos para auxiliar os filhos com dificuldades no ensino “regular”, o que provoca uma reflexão interessante já que a EJA geralmente é considerada de nível mais “fraco”, com pouco conteúdo. Comparando-se a fala dos entrevistados, percebe-se uma diferença entre o objetivo dos educandos ao retornar à escola, para o primeiro eles buscam uma melhor escolarização como forma de manter seu emprego ou melhorar a oportunidade de crescimento profissional, já no caso da segunda entrevistada, inserem-se também educandos desempregados o que pode evidenciar uma maior dificuldade de trabalho e de oportunidades para os moradores da periferia de Curitiba, uma vez que a escola representada pelo educador 1, está localizada no centro da cidade e a escola 3 na região

6 Sempre que possível busco evitar o uso deste termo para designar a escola tradicionalmente voltada para as crianças e os adolescentes na idade própria, entendo assim como diversos outros autores, que se temos uma escola regular, aquela que não se encaixa neste modelo seria o seu oposto ou seja, irregular, fora do normal, o que de certo modo reforça ainda mais o preconceito com a Educação de Jovens e Adultos.

66

metropolitana.

Sobre os educandos da noite a entrevistada 2 relata que são “*trabalhadores em geral, que trabalham de dia e vem direto, (do trabalho), é meio a meio, (homens e mulheres), muitas mulheres, que normalmente faltam mais, que tem crianças uma fica doente não tem com quem deixar e acabam não vindo, os homens costumam faltar*

*menos, mas é mais ou menos assim um pessoal trabalhador e adolescentes”*.

Novamente ocorre uma distinção entre os vários grupos de educandos de acordo com o período em que ocorrem as aulas, sobre os adolescentes a entrevistada ainda esclarece que eles freqüentam a escola por conta da legislação que obriga a instituição a matriculá-los. Essa é uma questão bastante polêmica e que tem gerado diversos debates entre os educadores e legisladores, não é proposta desta pesquisa discutir esta questão, mas na minha concepção a EJA é uma modalidade de educação de Adultos, e de acordo



com o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 2º “considera-se criança, para efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos.”

Portanto esses sujeitos não deveriam estar inseridos nesta modalidade de ensino, embora reconheça que em muitos casos somente a EJA pode dar conta das necessidades de escolarização destes educandos.

A entrevistada 3 quando perguntada sobre o perfil dos seus educandos mostrou um olhar semelhante aos demais, principalmente na questão da maioria ser formada por trabalhadores. Destaca a influência que a atividade profissional tem sobre o rendimento dos educandos na escola “*São alunos que trabalham o dia inteiro, trabalhadores que chegam na escola cansados do dia de trabalho, não pode se exigir muito deles, são alunos que não tem conhecimento nenhum de Biologia, a gente vê que eles não entendem...*”. Esta fala demonstra bem a realidade cotidiana do trabalho com jovens e adultos, explicitando uma dificuldade que é real e independe do currículo, da prática pedagógica e que apenas pode ser remediada pelo educador. Como a própria entrevistada reconhece ao dizer que não se pode exigir muito dos educandos no período noturno.

Posteriormente no relato desta educadora temos a descrição dos educandos como “*alguns muito dedicados, alguns muito inteligentes e outros que não querem saber de nada com nada, só estão ali para terminar o 2º grau*”. Nesta observação a educadora confirma uma constatação minha ao trabalhar em sala de aula com a EJA, sobre a apatia dos estudantes, a falta de interesse e a volta aos estudos apenas pela necessidade da

67

certificação. Revela ainda que a turma com que trabalha possui 24 educandos, sendo um número igual de homens e mulheres e destaca ainda que a mais velha possui 67 anos de idade e o mais novo tem 18 anos.

Quando solicitei ao educador 5 que fizesse um breve perfil dos educandos com quem trabalha, assim ele expressou o seu olhar sobre estes sujeitos: “*alunos trabalhadores, donas de casa que por um motivo ou outro não puderam*

*aproveitar a escola e agora estão retornando por que a empresa exige uma adequação, a mulher por se sentir discriminada em casa ela quer voltar a estudar, já tem os filhos grandes e agora ela quer voltar a estudar.”*

Chamo a atenção sobre o relato da discriminação a que estão sujeitas as mulheres que não concluíram os seus estudos na idade própria, e que de acordo com o exposto por todos os entrevistados é algo bastante freqüente no interior das turmas da EJA. Algo que também pude constatar nas minhas aulas nesta modalidade de ensino, foram os depoimentos das próprias educandas apontando para diversas formas de discriminação, e que novamente aparecem retratados pelos educadores entrevistados.

Concordando com este entendimento sobre os educandos, a educadora 4 traça o seguinte perfil sobre estes sujeitos:

*“a faixa etária é a mais heterogênea possível, a gente trabalha com alunos assim que a auto-estima é muito baixa, devido à idade, então começa uma barreira por aí, por ter idades assim 30, às vezes 40 anos, eles ficam um pouco constrangidos porque estão tentando recuperar um tempo em que eles poderiam ter estudado e não estudaram por n motivos, né? Então assim, eu penso que estes alunos são muito corajosos por voltar a estudar, porque é uma barreira... a própria sociedade já demonstra isso, ela cobra muito e a gente lida com este tipo de aluno, que eu penso são corajosos por voltar a estudar, por n questões, questão social, questão econômica, por questão familiar também, os filhos cobrando por que é que a mãe não estuda, então a mãe volta a estudar, têm n casos aqui....tem vários motivos pelos quais eles voltam a estudar e estão aqui”*

Nesse recorte, de forma bem marcada, identifico diversas situações de discriminação a que os educandos matriculados na EJA estão sujeitos. Desde a dona de casa questionada pelos próprios filhos sobre o porquê não estudou, até mesmo por parte da sociedade em que estamos inseridos, balizada pela competição e pelo mérito, muito pouco tolerante com aqueles que não conseguiram ou não puderam completar sua escolarização.

Penso que este último recorte da fala desta educadora, já caracteriza bem quem são os sujeitos com os quais os licenciados em Biologia se deparam quando da sua inserção no trabalho com a EJA. Concordo com ela quando destaca a coragem que os educandos demonstram ao voltar para os bancos escolares. De fato, em uma sociedade de poucas perspectivas até mesmo para os mais letrados, que pouco valoriza a educação, voltar quando adulto para a escola requer uma determinação e um comprometimento louvável.

Entretanto, este encorajamento relatado pela entrevistada 5, pouco vale para a efetiva assunção de um conhecimento significativo para a vida destes indivíduos, se não forem trabalhados conteúdos de uma forma comprometida que busque a superação do senso comum e a aquisição de novas formas de saberes, entre as quais situo o conhecimento científico.

Não no sentido de estabelecer na educação destes sujeitos um saber cientificista, recheado de termos técnicos, mas de modo a levar aos educandos informações que os levem a compreender melhor o mundo em que vivem, e que possam estabelecer uma visão mais crítica sobre a própria intervenção humana no meio.

Parto desta breve descrição sobre os educandos da EJA para buscar compreender por meio das vozes dos educadores pesquisados, como estes indivíduos estabelecem suas relações com o mundo do trabalho, a escola e as diversas formas de conhecimento.

Temas que serão aprofundados nos tópicos seguintes.

### **3.2.2 – CATEGORIA: TRABALHO**

Neste tópico busco entender por meio do que me foi relatado nas entrevistas, quais são as concepções dos educadores sobre o trabalho e qual a relação pertinente

entre o ensino de biologia e o trabalho nas aulas da EJA.

Começo esta análise destacando uma palavra que foi utilizada por todos os entrevistados ao se referir aos educandos: *trabalhadores*. Todos nas suas falas estabelecem como traço principal no perfil dos educandos o fato destes serem trabalhadores, mesmo aqueles educadores que atuam somente no período diurno, ou que possuem aulas apenas com educandos matriculados no ensino na organização individual, foram taxativos ao afirmar, “são trabalhadores”. Este fato me levou a pensar

em como a EJA encontra-se de uma forma ou de outra com o trabalho, com o mundo do

trabalho, e como deveria ser o encaminhamento pedagógico para o ensino de uma parcela significativa da população constituída pelos trabalhadores. Devo esclarecer que não é o meu objeto de estudo discutir as diversas teorias e estudos existentes sobre o tema educação e trabalho, apenas constatei ao organizar as categorias que o termo trabalho e ou trabalhadores, foi citado por todos os envolvidos na pesquisa, o que justifica a organização e a análise do conteúdo, de uma categoria

69

referente ao trabalho. Entendo o trabalho representado por meio das vozes dos educadores, como atividade humana, como desenvolvimento de uma prática profissional, como meio de sobrevivência e como importante meio de estabelecimento de relações pessoais e sociais, que permeiam toda a experiência e saberes vivenciados pelos educandos jovens e adultos.

Outra consideração a ser feita diz respeito ao fato de somente os educadores 1 e 4

apontarem a necessidade que os educandos têm em voltar aos estudos por questões do mercado de trabalho ou exigência da empresa em que estão empregados. Este fato a

meu ver, aponta para várias interpretações sobre o que faz com que os jovens e adultos

retomem seus estudos. Não creio ser este um fato conclusivo, mas poderia indicar que o

emprego formal talvez já não esteja mais tão relacionado com a escolarização, ou ainda

que grande parte dos educandos inseridos na modalidade EJA trabalhe em empregos

não formais, fato este observado na minha prática como educador, e que também foi

expresso pelos entrevistados.

Em uma perspectiva mais otimista esta análise poderia conduzir ao entendimento de que os educandos têm retornado à sala de aula pela simples vontade

pessoal de aprender determinados conhecimentos. Ou ainda, que de fato nos últimos

tempos há um aumento de renda entre os trabalhadores das classes mais populares, o

que permitiu que muitos pudessem retomar seus estudos. Enfim, situo estas hipóteses

para melhor estabelecer a relação intrínseca existente entre a educação e o trabalho, fato

este já apontado na LDB 9394/96 no seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar devera vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. Esta preocupação em articular o ensino com o trabalho está também presente no

texto das Diretrizes Curriculares Estaduais para a educação de jovens e adultos, que

aponta o trabalho como um dos eixos articuladores do currículo na EJA.

Conforme

consta na página 32:

O trabalho compreende, assim, uma forma de produção da vida material a partir da qual

se produzem distintos sistemas de significação. É a ação pela qual o homem transforma

a natureza e transforma-se a si mesmo. Portanto, a produção histórico-cultural atribui à

formação de cada novo indivíduo, também, essa dimensão histórica.

Apesar de expresso na principal lei que orienta a legislação educacional no Brasil, e também nas orientações das Diretrizes Curriculares Estaduais, percebe-se que

70

o desenvolvimento desta articulação entre o trabalho e o ensino na EJA, ainda traz

muitas dificuldades quanto ao seu entendimento e incorporação prática frente por parte

dos educadores, como pode ser observado a partir dos seus próprios depoimentos:

*“Com a realidade do aluno trabalhador... conteúdos de meio ambiente, questões de trabalho, de segurança no trabalho, direcionar mais para isso, saúde e trabalho...”*

(educador 4 quando questionado sobre o planejamento para as aulas)

*“volta e meia, pelo menos nas minhas turmas sempre tem um auxiliar de enfermagem,*

*balconista de farmácia, entende... (...) são profissionais que estão aqui né?*

*Então*

*acima de tudo a gente respeita eles por terem este conhecimento que às vezes a gente*

*não tem, então acaba havendo uma troca.”* (educadora 5 questionada sobre o conhecimento dos educandos)

*“A gente começa a falar de motor, eu não entendo nada, mas eles trabalham com*

*motores e sabem, os mecânicos entendem de motor e te dá uma aula, coisa que a gente*

*não tem conhecimento e que serve para os outros. Tem gente que trabalha em hospital*

*(...) e se você deixar passa horas contando do hospital, como eles*

*fazem”*(educador 1

relatando sobre a utilização do conhecimento profissional dos educandos)

*“que eu saiba assim, na região metropolitana de Curitiba a maior parte dos serviços,*

*me parece que 70% das coisas que tem em Curitiba que geram renda, é serviços, então são prestador de serviços.”* (educadora 2 explicando sobre a área em que atuam a maior parte dos educandos)

Nestes fragmentos, percebo um importante reconhecimento por parte dos educadores sobre a importância do trabalho e dos conhecimentos produzidos pela atividade profissional na formação do “saber bagagem” dos educandos, na constituição das experiências vividas. Apenas a educadora 3 não expressou este reconhecimento, o que em parte pode ser justificado pela pouca experiência desta educadora com o ensino de jovens e adultos.

Entretanto, esta referência aos saberes apresentados pelos educandos encontre-se limitado à sua utilização pelos entrevistados como um elemento articulador entre o conhecimento da biologia e determinadas experiências profissionais. Observa-se que estes educadores, pouco avançam na relação das atividades profissionais desenvolvidas pelos educandos com o trabalho enquanto atividade humana, ou com aspectos mais teóricos sobre o papel do trabalho e dos trabalhadores na formação da sociedade.

Deste modo, mesmo que alguns entrevistados aleguem trabalhar de acordo com o que determinam as Diretrizes Curriculares da EJA, suas falas demonstram pouco comprometimento com o estabelecimento de uma maior consciência crítica dos trabalhadores sobre o seu papel social e entendimento das diversas conformações e

71

variáveis a que estão sujeitos, quando inseridos no mundo do trabalho. Contrariando assim o que a própria Diretriz diz ser fundamental no processo educativo destes sujeitos escolares, quando cita os vínculos possíveis entre educação, escola e trabalho, “situam-se em uma perspectiva social mais ampla, a considerar a constituição histórica do ser humano, sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação” (DCE/EJA,2006 p.33). Se realmente se procura a emancipação do educando jovem e adulto, no sentido de libertação da sua condição social por meio do conhecimento (FREIRE, 1987), é necessário que o educador tenha acesso à discussão sobre a relação Educação e

Trabalho em sua formação pedagógica. Conforme destacado na DCE/EJA (p.32), ao citar as palavras de Arroyo (2001):

A ênfase no trabalho como princípio educativo não deve ser reduzida à preocupação em preparar o trabalhador para atender às demandas do industrialismo e do mercado de trabalho nem apenas destacar as dimensões relativas à produção e às suas transformações técnicas.

De fato o trabalho como princípio educativo não é apontado pelas Diretrizes Curriculares da/EJA, como um norte a ser seguido pelos educadores, ainda que seja elemento fundamental para a modalidade de ensino da rede estadual, a Educação e Trabalho. Fato que retornarei nas considerações finais.

Nessa análise pude perceber que de certa forma os entrevistados reconhecem os conhecimentos trazidos pelos educandos, descreveram, inclusive, exemplos de como incorporam estes saberes nas aulas de Biologia. Penso ser, um avanço metodológico importante na dinâmica das aulas na EJA e também uma interessante forma de articulação dos conhecimentos da disciplina com a experiência profissional dos educandos. Sobretudo, para aqueles que trabalham na área da saúde, como afirmaram os entrevistados 1, 4 e 5. Tratarei da relação entre as diversas formas de conhecimento mais adiante nas categorias “Saber Bagagem” e “Cultura”.

Finalizando, acredito que os educadores da disciplina Biologia estão carentes de uma sustentação teórica sobre a forma como devem direcionar o encaminhamento das suas aulas em relação ao eixo articulador “Trabalho”. Eixo presente nas Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA. Como relatei na caracterização dos sujeitos pesquisados, a própria formação dos educadores na graduação não oferece espaço para o entendimento deste viés teórico referente às discussões sobre, trabalho, sociedade, luta de classes, poder, e demais temas que compõe a relação Educação-Trabalho.

72

Penso que para uma ação educativa, de acordo com a linha traçada pelas Diretrizes Curriculares, é de fundamental importância que os educadores de todas as áreas do conhecimento, envolvidos com a EJA, possuam uma compreensão teórica sobre o trabalho e a educação. As políticas públicas traçadas para o Ensino de Jovens e Adultos precisam ser pensadas em sua totalidade, inclusive com a previsão da formação dos educadores para o exercício das suas atividades dentro de uma mesma linha teórica,

em que todos os conhecimentos sejam contemplados, não apenas aqueles que compõem a formação inicial de cada disciplina.

Ainda que, como demonstrado por alguns entrevistados, diversos elementos da cultura e do conhecimento dos educandos façam parte do cotidiano das aulas e ocupem

espaço no planejamento, é preciso avançar ainda mais no desenvolvimento desta relação

entre o trabalho e o ensino na EJA.

### **3.2.3 – CATEGORIA: LETRAMENTO**

Neste tópico abordo sobre as concepções que os entrevistados apresentam sobre

suas aulas, sobre o planejamento e preparo delas. Bem como, analiso os elementos

característicos da categoria Letramento<sup>7</sup>, aqui apresentada como uma perspectiva de

prática social, como propõe Santos (2007).

Esclareço que diferentemente do que foi definido para as outras categorias, o termo Letramento não apareceu nas falas dos entrevistados, e a sua escolha enquanto

categoria de análise deve-se exatamente a este fato, a ausência no discurso dos

educadores. De acordo com Bardin (1977, p.36-37) a análise categorial pode tomar em

consideração, “a totalidade de um texto, passando pelo crivo da classificação e do

recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido.”

Para entender a utilização desta categoria de análise, deve-se observar alguns dos fragmentos de texto analisados, como o relato da educadora 3 sobre uma situação

ocorrida em sala de aula:

*“esses dias eu levei eles no laboratório de informática e eu tive que apresentar o*

*mouse, apresentar a internet, o teclado, nenhum professor tinha levado eles para o*

*laboratório, e eles estão se formando este ano! Às vezes eu penso que melhor que*

<sup>7</sup> Na área da linguagem, existe uma reflexão sobre as diferenças encontradas entre os termos alfabetização

e letramento. De modo que, ser "alfabetizado" é saber ler e escrever, mas ser "letrado" é viver na

condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ou seja, cultivando e exercendo as práticas sociais que

usam a escrita. Se ampliarmos essa definição de letramento para o âmbito da ciência, entendemos que ser

**letrado cientificamente** significa não só saber ler e escrever sobre ciência, mas também **cultivar e**

**exercer as práticas sociais envolvidas com a ciência; em outras palavras, fazer parte da cultura**

**científica**



*ensinar pra eles os conceitos, eu acho que eles vão aprender muito mais se levar eles pro laboratório de informática e dar essa chance a eles, de pelo menos entrar neste mundo, eu acho que eles não vão esquecer nunca, a professora que deu uma oportunidade a eles”.*

Este fragmento provoca uma série de reflexões sobre a escola, os educandos, a seleção de conteúdos, o currículo e o chamado letramento científico, entre outros.

Considero importante o fato de esta educadora expor a sua dúvida sobre a importância dos conteúdos a serem ensinados, também no que se refere ao fato de dar uma chance aos educandos de entrar no mundo da informática. Creio que nessa fala pode-se observar, ainda que de modo inconsciente, alguns traços sobre uma preocupação com o letramento, ainda que isto não tenha sido dito em nenhum momento na entrevista.

É importante reconhecer o empenho por parte da educadora em propiciar aos educandos um conhecimento significativo para a sua vida prática, ainda que este conhecimento não esteja ligado aos conteúdos presentes no currículo da Biologia.

Agindo desta forma, podemos dizer que mesmo sem ter este entendimento teórico a educadora 3 exerce uma prática de letramento, uma vez que oportuniza aos educandos um contato com a uma tecnologia até então desconhecida por eles, mas que encontra-se inserida no seu cotidiano, e que necessita ser apropriada por estes sujeitos como forma de legitimar sua inserção social.

Demonstra ainda o quanto pode ser ambígua a relação entre os educadores que atuam na EJA, pois quando afirma que os educandos nunca tinham ido ao laboratório mostra como para outros educadores a preocupação com a disciplina é mais direcionada para os respectivos e conteúdo e menos para as necessidades dos educandos. Esta idéia de letramento também aparece nas falas de outros entrevistados, evidenciando uma prática relativamente comum no decorrer das aulas de Biologia.

Como pode ser observado nos relatos do entrevistado 1:

*“A gente diz, genética é muito mais complexo que isso, mas é pra vocês terem uma idéia do que ela trata, vocês não vão sair daqui experts em genética, tanto que a segunda lei de Mendel a gente não trabalha, eles entendem mais”.*

*“Laboratório, nós mostramos microscópio, mostramos células, eles não tem idéia porque célula é conceito, fica assim você vê mais no desenho, mas como são tão minúsculas você não consegue ver nem dentro da célula. Então a gente mostra uma célula mesmo, membrana da boca, da cebola, de elódea, a gente pega lâmina de sangue do hospital pra mostrar os glóbulos vermelhos, glóbulos brancos e tal, e de repente ele têm a noção, de que muitos deles tiram sangue e fazem uma lâmina pra ver o hemograma tem uma idéia como é, o que eles vêem, o que eles fazem, a gente explica*

74

*pra eles vocês já tiraram sangue ah é? Então vamos ver aqui a lâmina, o que eles contam quando fazem exame de sangue, a gente mostra aqui o glóbulo vermelho o glóbulo branco. É uma coisa que pra eles é uma novidade, e ver a própria água, a gente tira uma gotinha e põe no microscópio pra ver, pega um pouco da água do Passeio Público, a gente tem umas plantinhas, tira aquela água cheia de protozoários, de vermezinhas, algas unicelulares, eles vêem e dizem meu Deus numa gota d' água! Tava limpa não tava? Aparentemente estava, só que parecia que tinha uma cobrinha ?? mas era um caldo, então pra eles é assim uma coisa que eles nunca esquecem. Eu lembro uma aluna, trabalhava aqui no palácio, ela era cozinheira da Casa Civil, ela veio fazer o curso e nós pegamos algumas plantas fizemos lâminas, ela dizia meu Deus, eu descasco cebola todo dia, mas nunca passou pela minha cabeça que tinha essas coisas lá, dizendo que a célula que normalmente eles acham são só nós seres vivos, os seres humanos, e não do animal, de plantas, então quando ela viu as células da cebola, ela achou assim, meu Deus como é que a cebola pode ter célula.”*

Da mesma forma como já foi apontado pela educadora 5, este entrevistado também procura desenvolver uma prática de letramento, no caso letramento científico.

Observo uma preocupação maior com a utilização dos conteúdos pelos educandos em suas experiências diárias, do que com a mudança de seus conceitos. Pois, letramento

científico se refere ao uso do conhecimento científico e tecnológico no cotidiano, no interior de um contexto sócio-histórico específico.

È o que nos indica a fala deste educador, sobretudo por mostrar a preocupação em trazer ao educando os conceitos abstratos da Ciência para serem visualizados, experimentados de maneira mais concreta pelos Jovens e Adultos, assumindo uma postura de inserir a Ciência no cotidiano dos educandos, de fazê-los entender processos científicos como pertinentes ao seu dia-a-dia, caracterizando assim o chamado letramento científico.

Deste modo, o educador desenvolve nas suas aulas, uma forma de ensinar Ciências que constitui um desafio, a busca na transposição de barreiras ou obstáculos.

Como apontam El-Hani e Bizzo (2002, p.17):

A primeira barreira com que se defronta uma concepção para que venha a ser aceita por

uma pessoa é a de que ela deve fazer sentido para aquela pessoa. Este aspecto traz consigo o seguinte problema, que explica, pelo menos em parte, a dificuldade de alterar-se

a visão de mundo de um estudante através do ensino de Ciências: De um lado, a alteração dos conceitos que têm um papel central na ecologia conceitual do estudante requer que uma massa conceitual crítica seja alcançada. De outro, esta massa só pode

ser alcançada se o aprendiz conseguir compreender as noções que devem compô-la.

Novamente ao comentar sobre uma aula de genética o educador 1 apresenta um

exemplo que demonstra bem esta relação entre o cotidiano e a ciência:

*“genética eles ficaram maravilhados porque muita coisa eles dizem assim que não*

*sabem, por exemplo: matrimônio, casa-se uma moça e um rapaz e os dois de olhos*

*75*

*escuros e de repente nasce um filho de olho claro, eles dizem assim... ali no meu caso*

*tem assim... e então claro quem não sabe genética, vai culpar a mulher, daí a gente*

*explica como que é a parte da genética, daí ela diz ah! realmente é assim olha... meu*

*irmão tem olho azul e eu não tenho, meus pais também não têm, então aí ele sabe a*

*explicação, a parte científica pra eles entenderem.”*

Neste fragmento se pode perceber uma forma de ensino da Biologia que vem ao

encontro do que se pretende entender nesta pesquisa: como, por meio de uma situação

facilmente identificável pelos educandos em seu cotidiano, o conhecimento de um ramo

da Ciência pode ser explicado pelo educador?

Como já foi apontado, não significa que esse conceito científico será assumido

em sua totalidade pelos educandos, conforme mostram El-Hani e Bizzo (2002, p.17):

“Usualmente não ocorre um deslocamento da visão de mundo do estudante graças à aprendizagem de Ciências, mas ao contrário, os conceitos científicos incompatíveis com sua visão de mundo são postos numa categoria à parte e eventualmente descartados.”

Esta dificuldade dos educandos em compreender novas concepções sobre os conteúdos científicos, ou assumir que existem outras explicações para determinados fenômenos naturais ou características biológicas, remete a um aprofundamento sobre outras questões presentes na escola, como a que se encontra na próxima categoria a ser analisada: a Cultura.

### **3.2.4 – CATEGORIA: CULTURA**

A perspectiva cultural encontrada no ensino de jovens e adultos pode ser mais bem entendida quando se analisa as falas da educadora 2, que dos entrevistados, foi a que melhor descreveu práticas pedagógicas e exemplos de situações corriqueiras de sala de aula, condizentes com as características culturais da região em que a escola encontrase inserida.

As educadoras 2 e 3 destacam a influência da mídia nos conceitos que os educandos trazem para a sala de aula, o que nos remete à responsabilidade dos meios de comunicação com as informações que são apresentadas à população. Assim relata a educadora 2:

*“o conhecimento de Biologia, coisas que vem acontecendo relacionadas à Biotecnologia, e mesmo ao Meio Ambiente, é assim, tem na mídia é verdade absoluta. É*

*isso que eles trazem então se no X (programa de TV) apareceu que é legal trabalhar*

*com Células Tronco Embrionárias, então eles vão trazer esta opinião, se dizer que é*

*76*

*ruim, aí eles vão trazer esta opinião de que é ruim, então são pessoas, os adultos*

*mesmo, desde criança, assim hoje em dia a televisão é um meio que ... muito forte, a*

*TV, o rádio, mais a televisão”.*

Esse relato converge com a fala apresentada pela educadora 3 sobre o perfil dos seus educandos, *“eles entendem aquilo que eles vêem na televisão”*, também coincide o mesmo programa de televisão citado pela educadora 2. Ambas os vêem como uma das

fontes de informação que os educandos baseiam-se para tirar suas conclusões sobre diversos temas, inclusive alguns pertinentes aos conteúdos trabalhados em Biologia.

Esses relatos oriundos de escolas localizadas em cidades diferentes, com aspectos sociais e econômicos bastante diferenciados, caracterizam a importância da mídia televisiva para a própria formação cultural dos sujeitos, que pode ser relacionado com o entendimento de um “currículo oculto”, assim definido por Silva (2005,p.140)

Sem ter o objetivo explícito de ensinar, entretanto, é óbvio que elas ensinam alguma coisa, que transmitem uma variedade de formas de conhecimento que embora não sejam reconhecidas como tais são vitais na formação da identidade e da subjetividade. Poderíamos listar o que se aprende vendo, por exemplo, um noticiário ou uma peça de publicidade na televisão. Do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais. Não me debruçarei em uma análise mais complexa sobre a influência da mídia na educação, pois este não é o foco desta pesquisa, apenas faço esse recorte uma vez que considero e concordo com as educadoras no sentido de observação de um aprendizado forçado a que estamos submetidos quando expostos a influência da mídia, sobretudo da televisão.

Para se refletir sobre alguns aspectos culturais do ensino de Biologia na EJA é necessária a compreensão desse processo de transmissão cultural exercido pela mídia televisiva, e sobre a apreensão por parte dos educandos de determinados temas apresentados nos noticiários e programas veiculados pela mídia de massa. Fato que me remete a algumas considerações defendidas por Snyders (1988), que vê na escola duas formas distintas de cultura. A cultura primeira proveniente das experiências vividas, presente e difundida pela grande mídia voltada para o popular, para as massas, e a chamada cultura elaborada, construída pelos homens cultos, que tiveram acesso ao conhecimento, às artes, à literatura, enfim uma cultura que é transmitida e valorizada pela escola.

O mesmo autor aponta o modo como estas duas expressões da cultura convivem

77

em nossa sociedade e por conseqüência na escola:

Em um plano de constatação sociológica, somos obrigados a reconhecer que a cultura

elaborada toca, essencialmente, um pequeno número de homens cultos, que pôde se preparar longamente, a partir de certo modo de vida, e de certo tipo de longos estudos;

são necessários conhecimentos e atitudes que só são adquiridos se somos beneficiados

com condições favoráveis desde a juventude. São encontrados poucos operários especializados nos museus de pintura, ainda menos nas exposições modernas; os “dominados” participam pouco da cultura dos “dominantes”.” (SNYDERS, 1988, p.45) Snyder (1988) e Giroux (2003) apontam o processo de colonização e dominação cultural a que os educandos estão sujeitos. A televisão exerce este papel de

mídia “dominante” influenciando a forma como o jovem e o adulto assimilam determinados conhecimentos.

Existem organizações que buscam o controle sobre as informações transmitidas,

sobre a opinião formada, a seleção do deve ou não ser divulgado. A escola e os

educadores, a exemplo, deveriam assumir o papel de divulgar a contra-informação

televisiva, o verdadeiro conteúdo informativo, baseado nas pesquisas científicas,

sobretudo na área da Biologia. Visando desconstruir mitos e informações desencontradas, que perpassam os noticiários, documentários e programas que abordam

assuntos como Meio Ambiente, Saúde, Alimentos, entre outros.

Giroux (2003, p.1) comenta sobre o processo educativo desempenhado pela televisão:

A concentração do controle sobre os meios de produção, circulação e troca de informações, foi acompanhada pelo surgimento de novas tecnologias que transformaram a cultura, especialmente a cultura popular, no principal lugar educacional onde os jovens aprendem sobre si mesmos, sua relação com os outros e com o mundo.

No mesmo texto o autor define como se dá esse processo de dominação cultural

e aponta um caminho que pode ser seguido pelos educadores, que assim como as

entrevistadas 3 e 4, encontram-se incomodados com essa influência da mídia sobre os

educandos:

O que está em questão para os pais, educadores e outras pessoas, é a maneira como a

cultura, particularmente a cultura de mídia, tornou-se uma força educacional substancial, se não a principal, na regulação de significados, de valores e de gostos, que

estabelecem as normas e convenções que oferecem e legitimam determinadas posições

de sujeito. Em outras palavras, a cultura da mídia influencia aquilo que significa reivindicar uma identidade como sendo do sexo masculino, feminino; pessoa branca, negra; cidadã, ou não cidadã, bem como definir o significado da infância, do passado nacional, da beleza, da verdade e do protagonismo social (GIROUX, 2003, p.128). Essa posição do autor é confirmada pela seguinte fala da educadora 2 sobre os

conceitos que a TV mostra e os educandos interiorizam, *“Faz a cabeça, as pessoa tem mais TV do que geladeira, coisas comparativas assim, então acho que todos têm TV, um ou outro não vai ter, e eles realmente se balizam por aquilo”*. Segundo a entrevistada a escola deve agir contra os conceitos formulados pelos educandos, uma vez que eles já chegam com um opinião formada, estabelecida *“exatamente, é assim mas poxa.. você está indo contra os teus próprio princípios que eu conheço e sei, que você é contra este tipo de coisa, e aí você começa, tem que mostrar outros exemplos, que não é bem assim, que não significa que seja a verdade, mostra coisas que aconteceram no passado que eram verdades e que hoje já não são mais .”* Outro ponto levantado pela entrevistada 2 diz respeito à forma de se fazer um recorte dos conteúdos escolares de acordo com as características regionais da escola e da comunidade envolvida no processo educativo, *“ a gente tem bastante material que a gente acaba.... como é que eu vou te dizer, assim é ...regionalidades mesmo que a gente acaba trabalhando pra inclusive, chamar né? os alunos”*. Conforme a visão da educadora esse processo facilita o ensino e a explicação de determinados temas do currículo de Biologia, que ficam *“mais explicável, diferente você conhecer uma realidade, tem professor de Biologia que vai trabalhar por exemplo, cultura indígena, vai trabalhar cultura indígena dos povos da amazônia, que é a que tem mais informação, esquece que a gente tem um monte de índios no Estado e as vezes até mesmo na própria região da escola, então a gente procura trazer o mais próximo possível, né? Pra cá os passeios dentro da região.”* Essa colocação se aproxima ao que foi expresso também pelo educador 4: *a gente pode trabalhar com a questão racial, com remédios caseiros, questão do folclore.”(...)* eles gostam porque você explica, porque está dando aqueles conteúdos a que eles estão atrelados, e que estão ligando com a nossa sociedade, já com o intuito de formar um cidadão crítico.

Apesar de o educador abordar algumas regionalidades nas suas aulas (remédios caseiros), observa-se uma valorização da cultura relacionada a temas folclóricos, que sem dúvida são importantes e devem ser trabalhados com os jovens e adultos, embora não devam encerrar a visão da cultura, devendo superar a idéia da cultura como folclore.

De certo modo, isto já acontece, como se observa a seguir.

Sobre a realização de passeios e aulas de campo a entrevistada 2 cita as dificuldades enfrentadas no que diz respeito aos gastos e à falta de tempo dos estudantes

para realizarem tais aulas. Cito um fragmento de sua fala para levantar mais uma

79

questão importante na identificação da cultura local, “... a gente está com o *Circuito*

*Italiano que é uma coisa bem típica da cidade, então a gente faz o Circuito Italiano*

*com eles, fazemos em Pinhais a caminhada do vinho que tem uma parte cultural e tem*

*o Parque Newton Freire Maia que a gente leva os alunos direto ao Parque de Ciências,*

*eles gostam bastante, e eles têm atendimento noturno, que pra gente é super bom.”*

Observo um interesse por parte da educadora 2 em valorizar a cultura local, de reconhecer nas tradições dos educandos, meios de inserção dos conteúdos estudados

pela Biologia, como uma forma de estabelecer uma aproximação das vivências e

experiências regionais com o conteúdo estudado na escola. Busca ainda superar a

representação folclórica da cultura local, uma vez que relata levar os educandos para

visitar o Parque de Ciências, oferecendo a eles um novo meio de conhecer a ciência e de

apropriação do conhecimento científico. Aproxima, deste modo, a cultura local com a

ciência produzida pela humanidade, uma cultura até então desconhecida por aqueles

sujeitos.

Entendo este movimento de apropriação do conhecimento local dos educandos,

como ponto de partida para o ensino do conhecimento escolar, em conformidade com a

proposta de Snyders sobre o modo como a escola deva trabalhar com a cultura primeira

e a cultura elaborada:

Quanto melhor se conhecer o encadeamento e a acumulação das experiências, das tradições, mais nos tornamos capazes de retornar os problemas do ponto onde eles encontram-se depois de terem conhecido tais tratamentos, tais progressos - e é por isso,

agora, que se pode tentar ir mais longe. (SNYDERS, 1988, p.50)

A importância em se dar voz aos educandos que retornam aos estudos, é um aspecto importante segundo os entrevistados:

*“o adulto ele gosta muito de falar, assim de expor sua vivência, quando ele percebe*

*dentro de uma aula que ele achava que ele não ia saber nada, ele vem com uma autoestima*



*muito baixa, achando que ele não sabe nada, já se achando um fracassado.”.*  
(educadora 2)

*“Às vezes eles vêm meio tímidos porque a auto-estima deles está lá embaixo, e eles dizem eu parei de estudar a tanto tempo, não sei nada, fica até tímida a letra deles*

*né?, mas depois que vêm, que é só dar uma desenferrujada que eles vão embora, e a*

*gente utiliza até mesmo a própria experiência deles”.*(educador 1)

*“muitos deles são alunos já senhores e senhoras, como te digo, eles não*

8 O circuito Italiano aqui mencionado faz parte de um roteiro turístico da cidade bastante conhecido, é

formado por um conjunto de atrações que englobam, visitas a chácaras, produtores de uva e vinho, hotéis

fazenda, turismo ecológico e visitas a pontos turísticos da cidade que foi fundada por imigrantes italianos.

80

*precisam mais, mas eles querem voltar a estudar, mais pela cultura, por que se sentiram mais animados, a auto-estima fica melhor.”* (educador 1)

Os pesquisados convergem suas falas nas dificuldades que os educandos enfrentam quando voltam a estudar, em especial, a baixa auto-estima. A entrevistada 3

ainda aponta a necessidade do educando em expor o seu conhecimento, “*quando ele*

*percebe que é uma coisa que ele conhece ele se identifica com aquilo e ele quer falar,*

*então não tem como o professor ignorar isso, não tem como”.*

A educadora 3 não reconhece na sua turma de EJA um conhecimento ou prática

cultural significativa que possa ser utilizada em sala. Ainda que tenha dito utilizar em

suas aulas algumas experiências de vida e casos que são relatados pelos educandos que

ocorrem com vizinhos e familiares acerca de doenças e outros problemas de saúde, não

soube citar nenhum caso ou exemplo mais prático que explicitasse a cultura local dos

educandos. Fato que me causou espanto, enquanto pesquisador, visto que esta

educadora atua em uma escola do litoral do estado, que de acordo com a minha

expectativa poderia ser um diferencial nas aulas de biologia.

Entretanto, a entrevista consegue uma maior interação entre a cultura do educando e alguns tópicos das disciplinas técnicas ministradas na turma de PROEJA em

que têm aulas no Curso de Meio Ambiente. Penso que o fato dos educandos residirem

no litoral e muitos já trabalharem nesta área facilite o processo de identificação cultural

por parte da educadora 3.

Para encerrar cito os relatos das educadoras 2 e 5, que expressam duas visões

distintas sobre a EJA, o ensino médio, e a cultura. A primeira toma uma perspectiva Freiriana de educação para apontar a forma como deve ser encaminhado o trabalho com os educandos jovens e adultos:

*“as vezes até o próprio professor cobra este distanciamento na sala de aula do regular, achando que este distanciamento vai trazer, vai fazer com que os alunos respeitem mais e tal...e na EJA é exatamente o oposto, quanto mais próximo do aluno você for mais eles vão te respeitar, porque eles não vêem você assim como uma é ... hierarquia, eles até pelo estilo, do jeito como a gente atende como eu estou conversando com você. Sabe quando eu vou explicar um negócio, eu explico conversando assim, não numa sala onde eu estou de pé superior e ele mais abaixo, ou em um tablado, um negócio assim que eu estou empostando a minha voz, eu estou explicando, fazendo um desenhinho... Eu acho que a pessoa que tem uma dificuldade de deixar este envolvimento acontecer, ela vai sofrer bastante se não quiser escutar, por que eles falam, se não tiver paciência tá lascado, por que eles vêem, o adulto tem já opiniões muito seguras, sabe aquilo que a gente pensa, que acha que tá certo que tá errado, na Biologia a gente vai ver coisas que vão contra os seus princípios, tua fé, e a gente tem muito problema com isso, muitos dos nossos alunos são evangélicos, então quando*

81

*você vai falar sobre teoria evolutiva, origens da vida, pesquisas na área da medicina, que envolva cobaias, testes em humanos etc... daí já, opá! Pegou num negócio que ele já tem uma opinião formada.” (educadora 2)*

*“Para aqueles que sabem aproveitar sim, aí que vai do profissional, assim como eu falo para eles aqui, hoje eu tenho alunos que passaram pela EJA aqui e são advogados, médicos, são profissionais que hoje estão na sociedade, estão ajudando a população, então eu acho assim... que pra quem quer crescer na vida, é uma oportunidade, por que em pouco tempo você estuda e tem um certificado, só que varia ... da pessoa correr atrás.”(educadora 5)*

Na perspectiva apontada pela educadora 5, se observam traços significativos da

cultura escolar da educação de jovens e adultos, por exemplo a certificação rápida, o empenho pessoal do indivíduo, a relação entre o “sucesso” nos estudos e o alcance de determinadas profissões. São concepções que ainda não foram superadas pelos educadores.

No entanto, existem outros olhares, como descreve o educador 4 sobre a diferenciação entre o ensino médio regular e a EJA. Visão compartilhada pela educadora 2, conforme apontado anteriormente. Visões que se aproximam da perspectiva Freiriana para a educação de adultos:

*“Duas realidades diferentes, acho que o professor de EJA é bastante preparado, pra trabalhar na EJA tem que ter o conhecimento, é difícil, o aluno chega com uma defasagem muito grande... ele ta com baixa auto-estima, às vezes com problema de família, vários outros problemas que não são realidade do ensino regular, então você tem que conhecer o teu aluno, dar atenção, saber se interar dos problemas dele pra conseguir que ele acompanhe os estudos”*

Assumir a cultura presente na escola, como uma categoria se deveu ao fato de que nas falas dos entrevistados perpassa a busca por uma superação dos conhecimentos

adquiridos ao longo da vida pelos educandos da EJA. No sentido de encontrar uma

convergência entre as diversas formas de cultura e conhecimentos existentes, sem que

um determinado saber seja considerado superior a outro. Tratam-se de conhecimentos

distintos, elaborados em contextos culturais diferentes, mas que buscam o mesmo fim, o

chamado “abrir o horizonte” como cita Snyders (1988, p.51):

A cultura elaborada que procuro é o “ponto de vista que abre horizontes”. Não se trata de levar em silêncio minha própria vivência, minha prática pessoal, mas enquanto eu permaneço na experiência primeira, corro o risco de ser prisioneiro de alguns destes exemplos, destes detalhes que vi, alguns destes casos que conheço.

Penso que esta deva ser a orientação para o trabalho na EJA, a educação como

prática para a liberdade (Freire, 1987), a apropriação do conhecimento como uma

82

ferramenta de superação das dificuldades, como meio para efetivar a mudança sobre os

conceitos e leituras de mundo até então vivenciados. Uma pedagogia radical (GIROUX,

1997) no sentido de transformar o modo como é feita esta Educação, para que ocorram

intervenções sobre a cultura e o conhecimento trazidos à sala de aula pelos educandos,

que possibilite a participação de dominantes e dominados culturalmente (SNYDERS, 1988) em um processo de construção mais justo do conhecimento produzido na escola e na vida. Uma pedagogia que supere o ensino de adultos como um “mero” cumprimento de uma função social e ou inclusiva, e que esta seja “de fato”.

### **3.2.5 – CATEGORIA: SABERES BAGAGEM**

Utilizo como categoria de análise a concepção dos entrevistados sobre os conhecimentos que os indivíduos adultos trazem a escola. Saberes estes que constituem

o que Ana Maria Costa e Silva (2007) propõe como os “saberes bagagem”, no sentido

de serem conhecimentos e experiências que são carregados pelos educandos ao longo de sua trajetória de vida.

Assim, aponto nos recortes das falas dos entrevistados, como estes saberes encontram-se representados nas aulas de Biologia, bem como as formas utilizadas para

validá-los ou que auxiliem em um melhor entendimento para os educandos.

A educadora 2 diz reconhecer e valorizar os conhecimentos e experiências trazidas pelos educandos, como pode ser observado abaixo:

*“trazendo pra Biologia a gente tem bastante facilidade com a parte da Botânica, por*

*exemplo. Com a parte mesmo da Zoologia, que eles têm bastante noção, por que aqui é*

*um meio ainda rural, a maior parte tem uma hortinha em casa sabe mais ou menos*

*quando que cresce, como que funciona, assim tem alguns que vem com essa idéia da*

*sementinha que vai gerar a planta, mas a maioria já vem com essa idéia”.*

Assim a educadora valida em sala de aula um conhecimento desenvolvido pelo educando no cotidiano, ao longo do seu aprendizado na vida, das suas experiências.

Mesmo utilizando de termos no diminutivo (hortinha, sementinha), algo muito criticado

quando se trabalha com adultos, pois remete a uma forma infantilizadora de educação

que não se aplica a estes sujeitos, a educadora apresenta disposição para tratar com os

saberes prévios dos educandos, como se pode observar no seguinte segmento da sua fala

*“tem muita coisa que ele sabe melhor do que a gente, melhor do que os professores,*

*porque eles realmente estão ali no convívio, eles sabem quando a terra está boa, o que*

*tem que fazer, tem que jogar matéria orgânica, tem que revolver, ele pode não saber*

*exatamente o que acontece ali, que é o papel da escola, de mostrar pra ele o porque ele*

*está fazendo aquilo, mas essas coisas ele já sabe, sabe mesmo.”*

83

Já o professor 1 relata sobre suas aulas, destacando como a experiência dos estudantes é tratada:

*“A gente começa a falar de motor, eu não entendo nada, mas eles trabalham com motores e sabem, os mecânicos entendem de motor e ta dá uma aula, coisa que a gente não tem conhecimento e que serve para os outros. Tem gente que trabalha em hospital (...) e se você deixar, passa horas contando do hospital, como eles fazem (...)e ai você coloca o lado científico em cima desse conhecimento. Por exemplo eles falavam das plantas que não têm que aguar ao meio dia porque queimam, tá muito calor e acabam queimando a raiz. Daí você diz que não é isso que acontece, então a gente explica que os estômatos estão fechados...”*

Percebe-se nesse excerto que o professor tem a preocupação de desmistificar certos conhecimentos de senso comum, além de dizer claramente que aprende com os

alunos. Em outro momento ele relata sobre seu trabalho com conteúdos de genética que

também na mesma direção busca mostrar a explicação científica para a cor dos olhos,

levando os alunos a identificarem casos familiares de diferenças nessas cores.

A educadora 3 diz reconhecer “*em parte*” os conhecimentos prévios dos educandos, mas quando perguntada se utiliza esse conhecimento em sala de aula,

respondeu: *“claro! O conhecimento da Biologia. Eu estava trabalhando com eles os*

*conceitos de células, tecidos, órgãos, sistemas, clonagem, reprodução são coisas que*

*eles ouvem falar”*. Neste trecho percebo certa confusão da educadora no seu entendimento sobre, o que são, os conhecimentos prévios dos educandos e a sua

relação com os conhecimentos da Biologia (científicos).

Como já apontado anteriormente, na análise sobre as aulas, esta mesma educadora diz que os educandos não sabem nada, no entanto afirma incorporar os

conhecimentos deles nas suas aulas. Em outro momento da entrevista ela comenta

sobre a forma com que os educandos se apropriam do conhecimento, *“eles não tem a*

*parte científica da coisa, ele não tem (o conhecimento) como um todo... eles falam, que*

*o meu marido tem problemas nos ossos, mas ela não entende que é osteoporose, que*

*aquilo é causado por uma deficiência em uma célula, entendeu? Eles não sabem ligar aquilo com o conteúdo da aula*". Observo certa concordância entre os entrevistados, a difícil relação a ser estabelecida entre os conteúdos escolares, científicos e populares, que se cruzam, e que no meu entendimento não podem ser concorrentes ou se sobrepor.

A entrevistada 3 também busca integrar as diversas formas de conhecimento, trabalhando com as idéias e os conceitos prévios dos educandos:

*"a gente procura trabalhar, para que você mude esse tipo de pensamento, acho que ele*

84

*não pode ser imposto de forma nenhuma, eu sempre falo pra ele que tem várias formas*

*de você interpretar o mundo e o que é a verdade, e da forma como a gente interpreta*

*utilizando o método científico, é assim é passado. Você pode olhar se está certo ou não,*

*o que você precisa é conhecer*".

Esta educadora, bem como o entrevistado 1, destacam determinados assuntos que os educandos têm mais dúvidas, como sendo uma importante abertura para

estabelecer uma co-relação entre as diversas formas de conhecimento. Dentre eles, os

temas ligados a doenças e à alimentação: *"sempre que eu começo em um coletivo, que*

*eu vou ser a professora só, eu sempre começo com o corpo humano.... que é o que eles*

*gostam de saber, ênfase em doenças, eles vão saber tudo, tim, tim, por tim, tim de cada*

*doença, sistema respiratório, digestivo, etc.. (...) eles têm muita dúvida, eles têm muito*

*receio de consultar médico, eles acham assim que o médico é um Deus! Mas tem que*

*desmitificar isso aí*".

Entendo certa sintonia com o relatado pelo educador 1, sobre fazer os educandos

entenderem o hemograma e analisar uma gota de água ao microscópio, conforme citado

na categoria letramento.

Ambos os entrevistados, procuram estabelecer uma relação significativa entre o

conhecimento escolar, a ciência e o cotidiano do educando. Observado, quando comenta

sobre as dúvidas referentes às doenças e o receio de ir ao médico.

A entrevistada 2 traz em sua fala a abordagem cultural nas aulas a partir das experiências e o ambiente em que se encontram inseridos os educandos:

*"eu acho bastante essa coisa da agricultura, sabe todos eles tem por ser um meio mais*

rural, muitas das pessoas que moram na periferia vem, por exemplo, de uma cidade do interior, e lá trabalharam na roça, ou aqui no Vale do Ribeira, tem bastante gente que trabalhou desde criança com isto. Então eles têm também uma consciência ambiental, é muito mais fácil de você trabalhar, eles sabem que por exemplo, não pode ter só concreto, só asfalto, acho que o fato de você trabalhar desde criança, de retirar o sustento da terra, e como vou dizer, você acaba desenvolvendo um respeito maior, acaba desenvolvendo até por que , você vê que se você polui muito, as plantinhas não crescem, se jogar coisas no rio não vou ter água para regar, então eles entendem isto mais facilmente” .

Percebo nas falas dos entrevistados 1 e 2 uma maior valorização e incorporação dos saberes dos educandos, o que pode ser entendido como resultado da maior experiência destes educadores com esta modalidade de ensino. Ou ainda, por serem profissionais que atuam em CEEBJAS da rede estadual de ensino, compactuam a

9 A educadora atua somente na organização individual, em que o educando tem as aulas de Biologia com vários educadores de acordo com o horário em que ele pode vir à escola, já na organização coletiva é fechada uma turma e as aulas são sempre com o mesmo educador.

85

mesma concepção de EJA, geralmente, apresentada nos cursos de formação continuada e nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos. Documento

que destaca diversos caminhos para o estabelecimento e reconhecimento de diversas formas de conhecimento.

O que também é expresso nos relatos dos educadores 4 e 5:

“A gente procura aproveitar este conhecimento que ele trás, esse conhecimento de vida do trabalho para aplicar nas aulas, tem muitos alunos que tem um conhecimento

profundo, por não ter ido à escola, eles mesmo estudam sozinhos, autodidatas. Tinha

um senhor na escola seu T., ele passou pela escola aqui, ele lia de tudo, inclusive ele

quando estava na escola tava lançando um livro de poesia, que ele mesmo escreveu,

passou por todas as matérias matemática, física, passou por todas com médias bem

*altas.”(educador 4)*

*“eu uso muito o dia a dia deles, pra poder dar aula, por que senão você não prende o aluno, se você fica muito no conteudismo, assim ele não vê o porquê, ainda mais biologia, que é uma área tão gostosa de estudar, por que tem haver com a vida deles, então eu sempre coloco o que está no momento na atualidade, e passo este conhecimento, pro conhecimento científico, pra então poder explicar, pra eles, eu sempre faço esta abordagem, por que conteúdo por conteúdo, que nem eu falo, tem nos livros pra que decorar certas coisas se tem no livro?”(educadora 5)*

É possível observar o comprometimento dos educadores que atuam a mais tempo na EJA, seja na valorização e reconhecimentos dos “saberes bagagem” dos educandos, seja na incorporação em suas aulas daquilo que é proposto pelas Diretrizes Curriculares da EJA, quanto aos saberes dos educandos. Apenas a educadora 3, que também atua em um CEEBJA, desconhece as Diretrizes Curriculares e iniciou a pouco tempo o trabalho nesta modalidade. Ela demonstra em sua fala enfrentar dificuldades no estabelecimento de relações entre as várias formas de saber. Também manifesta forte preocupação com o conteúdo a ser ensinado, com o tempo, com a necessidade de abordar nas aulas todo o conteúdo de biologia e com um ensino de cunho propedêutico. Entendo esta visão preocupação excessiva com os conteúdos escolares a serem trabalhados na disciplina, muito próxima de transformar a escola em um local de “depósito” dos saberes científicos nos educandos, dentro da visão bancária de educação severamente criticada por Paulo Freire (1987).

Frente ao referencial assumido nesta pesquisa, o de educação progressista (FREIRE, 1987) e de “professores transformadores” (GIROUX, 2003), cabe ao educador trabalhar a partir do desencanto dos estudantes com a escola e da sua apatia frente aos temas comumente inseridos nas aulas, novas formas de discussão dos conteúdos escolares, que busquem valorizar e reconhecer os saberes-bagagem que

86

constituem a formação humana dos sujeitos escolares. O que demanda por parte dos educadores, como dito no capítulo I, uma apropriação dos documentos orientadores da



EJA e da disciplina de Biologia. Concordo com Gramsci (1982) sobre a tarefa “árdua” que é estudar, entendendo que se faz necessário tanto para os educadores, quanto para os educandos voltar aos livros e rever suas práticas educativas com o intuito de superar os pré-conceitos e considerações prévias sobre os conhecimentos dos educandos, e os saberes por eles constituídos anteriormente a escola.

### **3.2.6 – CATEGORIA: ESTRUTURA DA EJA**

Apresento alguns aspectos sobre a estrutura desta modalidade de ensino apontados pelos educadores, sobretudo os recursos (físicos, materiais e didáticos) e a organização do ensino.

O conteúdo estrutura é aqui analisado como categoria, uma vez que é um tema constante nas falas dos entrevistados, embora a palavra estrutura não tenha sido citada

ou mesmo tenha feito parte dos questionamentos a que foram submetidos. Início apontando as visões dos educadores sobre a estrutura física das escolas em que atuam, como narra o entrevistado 1 ao descrever uma aula prática na escola:

*“nós temos laboratório, aulas de laboratório e muitas escolas , mesmo regular, não têm. (...) nós mostramos microscópio, mostramos células (...) da boca, da cebola, da Elodea, a gente pega lâminas de sangue do hospital (...) explica pra eles...”.*

Como já foi comentado anteriormente, este educador explicita na entrevista a valorização do conhecimento prévio dos alunos e sua utilização na aula de biologia.

Para destacar como utiliza os recursos didáticos disponíveis, ele enaltece o fato de sua escola possuir um laboratório, diferenciando-a de outras e apontando que ele não só tem a possibilidade de executar atividades práticas com os educandos, como de fato as executa.

Esta possibilidade esteve presente também, na observação feita nas condições das salas onde foram realizadas as entrevistas 2 e 3. Ambas apresentavam espaços e equipamentos que possibilitam o desenvolvimento de atividades práticas de Biologia.

Atividades que são inviáveis na escola 4, a qual está funcionando provisoriamente em

um prédio emprestado, sem a devida preparação para receber o grande número de

turmas que ali se encontram, sendo este portanto, um grande limitador do desenvolvimento de atividades práticas de Biologia, de acordo com o relato dos entrevistados 4 e 5 (educadores da escola 4):

*“Não laboratório não tem por enquanto... (refere-se ao de informática), mas a gente*

*tem microscópio, a gente tem televisão...”* (educadora 4)

*“Nós tínhamos (laboratório de biologia) quando era lá no X, lá nas outras dependências, lá tinha uma infra estrutura boa, aqui devido ao espaço a gente não*

*tem”* (educadora 5)

Estes fragmentos demonstram, de certa forma, o lugar que a EJA ocupa na estrutura pública de ensino, com aulas em locais inadequados. Extrapolando um pouco

esta análise pode-se imaginar as condições de determinadas escolas localizadas em

regiões mais pobres ou de acesso mais difícil. Retomarei este aspecto nas considerações

finas.

Também aparece nas falas dos educadores, observações a respeito do material didático. Ao abordar o papel da escola no processo educativo, a entrevistada 2 demonstra sua preocupação com a relação entre os saberes presentes em sala de aula,

sobretudo no material impresso utilizado pelos educandos. Ela critica esse material da

EJA, *“a gente tem uma apostila do Estado que é um lixo, ruim, péssimo, antigamente o*

*material era melhor, lá por 2001/2002 até 2003, o material não era assim uma coisa*

*muito boa, mas era melhor”*. Cita ainda as alterações feitas no material e que, em sua

opinião, o deixaram ainda pior, *“eles modificaram, quatro apostilas de Biologia agora*

*são duas, o conteúdo além de extremamente resumido é errado, tem muita coisa*

*errada”*. Visão compartilhada pelo educador 1 quando questionado sobre qual o material didático em que se apoiava preparo das suas aulas:

*“Nesse material que nós temos e nos livros de segundo grau regular, e a gente complementa porque isso daqui (mostra as apostilas da EJA) é muito resumido.”*

Tive a oportunidade de conhecer e trabalhar com o mesmo material citado pelos

entrevistados e concordo com eles. A falta de um material didático apropriado na EJA

tem se constituído em uma barreira de difícil transposição no processo educativo.

Em total desencontro ao que propõe as Diretrizes da EJA, na tentativa de se remediar esta dificuldade, a Secretaria de Estado da Educação autorizou a distribuição

do Livro Didático Público (LDP) para a EJA, de cada uma das disciplinas do ensino

médio, embora esse não seja um material específico voltado ao público jovem e adulto.

Como forma de buscar soluções para os conteúdos muito resumidos

apresentados na apostila a educadora 2 acrescenta alguns conteúdos às suas aulas: “se os meus alunos são pais e mães de família, eu não tenho como passar sem ver na  
88

*Biologia, por exemplo, primeiros socorros, intoxicação alimentar, higiene, que não tem nas nossas Diretrizes”*

Prática também realizada pela educadora 5, que explica como utiliza o material didático:

*“eu particularmente não uso material nenhum, a não ser os meus conhecimentos, o que eu tenho de livros e tal, assim eu faço uma síntese....apesar de que no ano passado o estado enviou este livro, eu estou fazendo as avaliações em cima dele, muito bom o livro, foi publicado em 2006, então eu vou adotá-lo este ano para os alunos, foi feito pelos professores do Estado e está bem sintético assim né, bem ilustrativo, e atualizado aí eu vou utilizar com eles (...) mas eu não uso isto em aula porque não dá tempo, eu falo pra eles, eu dou, mas lê em casa, faz atividade em casa, porque são adultos, é diferente a forma de tratar, aí na sala eu só explico, porque não tem como ficar lendo apostila”*

Este também é o material de referência da prática pedagógica desenvolvida pela educadora 3, *“eu tenho um livro que a escola me deu, e agora os alunos estão recebendo cada um o seu livro”*.

O LDP torna-se então a alternativa mais viável de contar com um material diferente e atualizado. Embora não tenha sido pensado para a EJA, acaba por se

constituir na única alternativa às apostilas extremamente reduzidas. Sob o ponto de vista dos conteúdos necessários, as apostilas estão defasadas como relataram os educadores 1 e 2. Mas que ainda têm sido utilizadas, conforme cita o educador 4: *“o material básico dos coletivos seria a apostila”*.

Interessante destacar ainda, com relação à fala deste educador, a sua visão sobre a oferta de ensino na forma individual, *“determinadas disciplinas os alunos preferem fazer no coletivo, como matemática, física e química, são disciplinas que os alunos preferem fazer no coletivo, por que eles precisam de uma explicação, orientação*

*maior.*” Este posicionamento aponta implicitamente falhas no ensino individual e também o desvirtuamento da sua finalidade principal de oferta, que é atender aos educandos com horários de trabalho conflituosos com o tempo escola e às especificidades profissionais que impedem os estudos, como viagens, plantões, escalas e turnos de trabalho diferenciados.

A entrevistada 2 classifica como adequada a carga horária de 128 horas para a disciplina Biologia na EJA, pois com a entrada em vigor da nova proposta que acabou

com o ensino semi-presencial em 2006, ficou melhor de se trabalhar os conteúdos,

*“agora que ele tem que fazer às 128 horas de Biologia, que ele tem que obrigatoriamente cumprir aqui, carga horária mínima , então ele tem ali um pool de*

*atividades que ele tem que fazer, se ele demorar 120 horas então a gente vai dar mais*

89

*uma complementada pra ele, para aquela carga horária, tem aluno que cumpre muito rápido”.*

Esse entendimento sobre a carga horária estar adequada aos conteúdos de Biologia não é compartilhado pela entrevistada 3, que acha insuficiente este tempo para se trabalhar todos os conteúdos necessários. Quando foi questionada sobre o tempo e a

carga horária ela respondeu que *“na verdade vou ser bem sincera, acho que esse ensino*

*do CEEBJA de limitar tantas horas por disciplina, eu acho que o aluno aprende muito*

*pouco, ele não sai dali preparado para o vestibular”.* De acordo com essa educadora,

os educandos apenas têm uma base de Biologia uma vez que, às 128 horas são divididas

em quatro módulos de 32 horas, sendo que cada módulo corresponde a uma série do

ensino médio, *“são 32 horas onde você tem que trabalhar células, tecidos e outros*

*temas, imagina célula animal, vegetal e todas as suas organelas, todos os tecidos que*

*são um monte.”*

Entendo nesta fala certa preocupação com o desenvolvimento de um modelo de

ensino da Biologia dentro da visão conteudista, a qual foi tratada no capítulo II.

Quando a entrevistada aponta educandos como sujeitos sem a preparação necessária para o vestibular, demonstra, ao meu ver, a falta do entendimento da real

função da EJA, discorda também dos educadores 1 e 2 que trabalham dentro da mesma

estrutura pública de ensino, com a mesma carga horária, e a consideram adequada, inclusive ressaltando a melhora da qualidade de ensino com a entrada em vigor na nova proposta pedagógica.

Sobre isso destaco um pequeno trecho da fala da educadora 5 ao analisar o tempo e a carga horária das suas aulas, *“sabe as matérias mesmo a gente concentra isso, enquanto que no regular não, devido ao tempo a carga horária mais extensa aí, as vezes se torna muito repetitivo, certos conteúdos e o aluno acaba ficando cansado daquilo”*

A meu ver, a dificuldade da educadora 3 em relação à carga horária se dá pela sua pouca experiência com ensino da EJA e pelo vício conteudista presente em nossa formação como Biólogos. Contrapondo as duas entrevistadas, há que se considerar que a educadora 5 tem maior experiência com as turmas da EJA, mesmo afirmando que três meses é muito pouco tempo para se trabalhar com os conteúdos biológicos, como

apontado acima, ela busca alternativas para facilitar o ensino da disciplina e apresenta até mesmo aspectos positivos deste pouco tempo, como uma maior concentração dos

90 conteúdos, caracterizando assim o que já foi tratado sobre a seleção de conteúdos. Para o professor 1 a EJA desempenha um importante papel social uma vez que

resgata a auto-estima dos educandos, conforme apontado anteriormente. Comenta que

*“eu acredito nesse sistema, muitos dos meus alunos prestaram vestibular e conseguiram os cursos que eles queriam, não todos porque você não prepara para o vestibular, mas o regular também não prepara, porque eles vão fazer cursinhos extras para poder fazer o vestibular, mas dentro do que a gente planifica funciona (...) tem escolas que facilitam de alguma forma e a coisa fica assim meio ‘nas coxas’ como se diz, mas o nosso aqui não, a gente está em cima, por ser uma das escolas mais antigas...”*

No enxerto acima o entrevistado manifesta resultados positivos da EJA na aprendizagem de saberes escolares, o que leva alguns estudantes à aprovação no vestibular, inclusive. Ele também aponta diferenças de sua escola em relação a outras,

destacando a experiência nessa modalidade como fator que contribuiria para um ensino mais particularizado e efetivo.

O educador 4 também utiliza o vestibular como um argumento positivo do ensino praticado na EJA, *“Olha eu acho que a EJA está sendo assim um ponto forte na*

*Educação, tem uns alunos aí, vários exemplos. Todos os anos, vem e dizem, professor*

*passei no vestibular, trazendo aquela alegria, compartilhando aquela alegria, então...*

*são alunos que começaram aqui no fundamental, então isso dá uma força pra você trabalhar.”*

A entrevistada 2 ao ser provocada para exprimir sua opinião sobre a Educação de Jovens e Adultos declara: *“eu espero que um dia não exista mais a EJA, por que se*

*existir EJA é que algumas décadas atrás existiu exclusão”*. Trata-se de uma visão

reflexiva e crítica da atual educação básica. Salienta também sobre o envolvimento

necessário por parte do educador para que se estabeleça o aprendizado nesta modalidade

de ensino. Entendo esse olhar crítico da educadora como positivo do ponto de vista de

repensar a educação como um todo, como tem se desenvolvido o processo educativo ao

longo do tempo, em todas as suas fases, realmente se existe a modalidade de ensino EJA

é por que em algum momento a escola e a sociedade falharam, e este sujeito que hoje

necessita da ação educativa da EJA foi excluído do processo de ensino.

Sobre a dedicação do educador e a exclusão realizada pela escola assim relata a

entrevistada, *“a gente se envolve muito com eles, não é uma turma que passou, são*

*peçoas que trazem histórias de vida e tudo mais, e essas peçoas todas foram excluídas*

*de alguma forma, todas elas por n questões não puderam estudar no momento normal,*

91

*regular da educação”*.

A visão de EJA apresentada por esta entrevistada é positiva e semelhante àquelas apresentadas pelos demais, sobretudo a expressada pela educadora 5:

*“olha por eu estar até agora em EJA, eu acredito, eu já dei aula até em pós-graduação*

*e eu vejo que onde a gente se realiza como profissional é em EJA, por isto que eu não*

*saí até hoje, então porque eu acredito, e não vai acabar... quantas peçoas hoje que*

*deveriam estar estudando e não estão, e um dia vão ser nossos alunos.”*

Neste ponto observo uma convergência de opiniões sobre a EJA nas entrevistas

2 e 5, transcrevo o relato da entrevistada 2 que caminha nesta mesma linha de raciocínio. Seu desejo “*é que no futuro não precisasse mais ter EJA, que fosse uma*

*coisa eventual, pontual por que aí significa que vocês não estão mais sendo excluídos,*

*não estão mais não podendo ter acesso as coisas no momento adequado”, as educadoras estão cientes de que a EJA se faz necessária ainda por muito tempo, “vai*

*longe até você terminar com o processo de exclusão, vai longe, muitas décadas, todo*

*esforço tem que ser feito para que estas pessoas tenham a melhor educação possível” e*

acredita que a EJA é uma modalidade que vai além da certificação e do aligeiramento do ensino.

Visão compartilhada pelo educador 1. A entrevistada 2 faz considerações sobre este tema: “*se o aluno vem pra cá, tudo bem que tem a certificação que é exigida pelo*

*mercado, mas se o aluno conseguir se envolver, se você conseguir trazer mesmo a*

*realidade dele, pras coisas que são mais formais da educação, você abocanha o aluno*

*e ele começa a gostar, não vai mais vir só por causa da obrigação”.* Neste fragmento

fica clara a forma como ela enxerga os educandos e a EJA, reconhece a motivação que

faz com que estes sujeitos quando adultos voltem à escola e demonstra o interesse em ir

além da simples certificação, procurando apresentar aos educandos outros sentidos de

educação, desenvolvendo neles um outro olhar sobre a escola e a educação. Uma visão

diferente daquela que tinham quando um dia foram excluídos do sistema de ensino

formal.

A educadora 3 ao ser questionada sobre a EJA não demonstrou tanto entusiasmo

com essa modalidade de ensino, no entanto reconhece a validade desta oferta: “*com*

*certeza, eu acho que tudo pode ser melhor, mas eu acho que é excelente, pessoas que*

*trabalham o dia inteiro, que precisam concluir o 2º grau ... existem formas mais rápidas, porém eu acho que é pouco tempo”.* Nesta fala, a educadora

considera a EJA

válida, mas questiona o pouco tempo para o aprendizado, no entanto reconhece que

existem formas ainda mais rápidas de conclusão dos estudos. Também diz que esta modalidade de ensino poderia melhorar, mas a considera excelente para quem trabalha o dia todo.

Como forma de facilitar a visualização das questões centrais a que foram provocados os educadores entrevistados, apresento um quadro comparativo com as principais respostas de forma resumida. Nele estabeleço o perfil básico de cada entrevistado, os dados referentes à formação acadêmica e profissional de cada educador, bem a experiência com educandos da EJA e as diferentes visões relatadas sobre os diversos temas discutidos ao longo das entrevistas.

Educador 1 Educadora 2 Educadora 3 Educador 4 Educadora 5

Formação do professor  
Doutor na área de Biologia  
Especialista na área de Biologia  
Cursando Especialização na área Ambiental  
Biologia Mestre em Ciências Biológicas  
Tempo de atuação na EJA  
Biólogo aposentado, trabalha na EJA há 11 anos. Atua apenas na forma individual.  
Oito anos de magistério, sempre com ensino na EJA.  
Atua apenas na forma individual  
Bióloga, atua na área de Gestão Ambiental



portuária, é a primeira vez que trabalha com EJA. Atua apenas na forma coletiva 10 anos de experiência com ensino de Biologia, há sete anos é professor da EJA, na forma individual e coletiva.

12 anos de experiência com ensino de Biologia, atua na EJA desde 1998.

Leciona na forma individual e coletiva.

Material Didático

Utiliza material fornecido pela SEED.

Utiliza o material fornecido pela SEED e outros materiais didáticos.

Utiliza o Livro Didático Público, artigos e textos retirados da internet.

Utiliza diversos livros para preparar as aulas, não utiliza

apostilas da  
EJA.  
Não utiliza  
nenhum  
material  
específico,  
faz síntese  
dos seus  
próprios  
apontament  
os, Mas  
agora está  
utilizando o  
LDP.  
Visão sobre a  
EJA  
Grande  
importância  
social por  
permitir a reinserção  
no  
mercado de  
trabalho e o  
resgate da  
Deve oferecer  
educação de  
qualidade para  
aqueles que já  
foram excluídos  
anteriormente da  
escola  
É importante e  
as pessoas  
precisam, mas  
tem pouco  
tempo para  
trabalhar os  
conteúdos, o  
que prejudica a  
É um ponto  
forte na  
educação,  
pois tem  
grande  
procura e  
apresenta  
bons  
É  
importante  
para os

alunos que  
aproveitam  
bem o  
tempo e a  
oportunida-  
93

auto-estima. aprendizagem. resultados. de de poder  
voltar aos  
estudos

Visão sobre a  
própria Escola

A escola, por  
ser uma das  
mais antigas  
da cidade,  
tem

experiência e  
boa infraestrutura.

Possui boa infraestrutura,  
e

experiência com  
ensino da EJA.

Possui boa  
infra-estrutura,  
turma com 24  
alunos.

Mudança do  
público  
adulto para  
adolescente

nas turmas  
do coletivo

Não possui  
laboratório  
de Ciências,  
Biologia e  
informática.

Visão sobre os  
Educandos

Em sua  
maioria

mulheres e  
trabalhadores  
esforçados,

são mais  
comprometidos  
com os

estudos que  
os estudantes  
do ensino

regular.

No noturno são trabalhadores em sua maioria ligados ao setor de serviços. No diurno são donas de casa e desempregados.

Trabalhadores, que chegam à escola cansados e de quem não se podem exigir muito.

Trabalhadores que voltam aos estudos por exigência do trabalho, donas de casa e mulheres que se sentem discriminadas por não terem estudado.

Adultos na faixa entre 30 e 40 anos, trabalhadores da área da indústria e prestação de serviços.

Considerações sobre as experiências dos Educandos

Utiliza os conhecimentos profissionais e as experiências para

exemplificar determinados assuntos em sala de aula. Utiliza o conhecimento e os saberes populares apresentados. A maioria possui razoável conhecimento das questões ligadas à terra devido ao histórico de trabalho na agricultura. Possuem pouco conhecimento de Biologia, não reconhece nas experiências apresentadas algo significativo para ser utilizado em sala de aula, reconhece mais estes saberes com a turma do PROEJA. Utiliza os conhecimentos e experiências que trazem do trabalho. Procura relacionar o conteúdo da Biologia com temas da atualidade e do dia a dia

do  
educando.

94

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao se estabelecer uma análise comparativa entre as cinco entrevistas, identifico falas que se contrapõem em determinados momentos e falas que convergem em outros, mas que se encontram, apesar dos sentidos diferenciados. Quando o educador da escola 1 diz que os educandos voltam a estudar, em busca de novas oportunidades de trabalho e do resgate da auto-estima, seu relato se aproxima ao entrevistado 4 sobre as necessidades da volta aos estudos. São educadores que se manifestam semelhantemente ao exposto nas Diretrizes da EJA, destacando a “função social” desta modalidade de ensino. Ainda que de modo não consciente, esta visão se relaciona ao que nos descrevem autores como Paulo Freire, que influencia fortemente a argumentação de Henry Giroux, defensores de uma pedagogia crítica e social. O olhar destes educadores sobre o outro, neste caso o educando jovem e adulto, aproxima-se dos ensinamentos de Freire, descritos por Giroux (1997, p. 146) “a educação inclui e vai além da noção de escolarização As escolas são apenas um local importante no qual ocorre a educação, no qual homens e mulheres tanto produzem como são produto de relações sociais e pedagógicas específicas”. O mesmo entendimento se observa nas colocações das educadoras 2 e 5 sobre os educandos e a escola, ao reconhecer que a existência da EJA está condicionada a um processo de exclusão ocorrido anteriormente. Estas educadoras demonstram uma visão crítica dos processos escolares tradicionais. Segundo Giroux (1997, p.239) um olhar sobre “as prática hegemônicas que estão sedimentadas nas relações sociais do encontro em sala de aula, essenciais à própria textura de nossas personalidades e estrutura de necessidades, devem ser transformadas através de formações sociais concretas que permitam comunicação e ação crítica”. Esta crítica à escola e ao dito ensino regular também é expressa na fala do educador 4 sobre a presença de adolescentes entre os educandos da EJA, quando diz que estes sujeitos, *“não estão se adequando à realidade do regular e estão sendo retirados*

*destas escolas e estão vindo pra EJA*". Visão que me remete a relacioná-la ao lugar que a EJA ocupa dentro da Educação Básica, local onde os educandos que não se adaptam ao ensino médio, acabam por serem excluídos e encontram na EJA a possibilidade de concluir seus estudos. Fato que, por ocasião das entrevistas, pude observar em duas escolas (1 e 4) a pequena quantidade de salas para um grande número de educandos. As salas maiores foram transformadas em 2 ou 3 com a utilização de divisórias. Mais grave ainda é a situação da escola 4 que não possui uma sede e está instalada em um local provisório, uma vez que o convênio firmado com a instituição que a abrigava venceu e não será renovado. Problemas observados em quase toda a rede estadual, pois os Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos, geralmente, estão localizados em prédios alugados ou compartilhados por meio de parcerias com as prefeituras e com o Sistema S. fato que evidencia um caráter de educação provisória, quanto ao espaço físico, mas que se torna cada vez mais permanente face ao crescente aumento do número de matrículas nesta modalidade de ensino. Retomando sobre a inserção dos adolescentes na EJA, ocorre que esta modalidade não foi criada para estes sujeitos. Ela possui uma metodologia de trabalho própria, apoiada em eixos articuladores como Cultura, Tempo e Trabalho, e em outros conceitos como os Saberes Bagagem, que não se constituem na realidade vivida pelos adolescentes. Deste modo, esses educandos, que uma vez foram excluídos do processo formal de ensino, acabam também sendo rejeitados pelos sujeitos escolares (educandos e educadores) inseridos na educação de adultos, o que cria um processo cíclico de exclusão e reprodução de uma cultura escolar já instalada. Segue, portanto o modelo de uma educação reprodutivista, burocrática, sem possibilidades. Prática que apenas mantém as coisas como elas estão, não oferecendo possibilidade de mudança, apenas legitima os interesses dos grupos dominantes, sejam

interesses econômicos, sociais ou culturais. Conforme aponta Giroux (2006, p.94-95), “as escolas seriam uma forma particular de vida organizada com objetivo de produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais ou o privilegiado capital cultural dos grupos da classe dominante”.

Esta postura encontrada no ensino médio da educação básica, pode ser entendida como “formas de pedagogia que negam as vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo e, assim procedendo costumam reduzir a aprendizagem à dinâmica da transmissão e da imposição” (GIROUX, 2006, p.95).

Este processo de exclusão, citado pelos educadores 2, 3 e 5, alimenta a cada ano o número de matrículas na modalidade EJA na educação básica, o que reitera a necessidade de se re-pensar as práticas e políticas até então desenvolvidas, tanto nos

96

ensinos fundamental e médio, quanto na educação de Jovens e Adultos. Conduzindo ao que cita a educadora 2: “o ideal era que não existisse EJA”.

De fato se a educação como um todo cumprisse o que está proposto nos documentos oficiais e se as condições sociais impostas aos brasileiros permitissem que todas as crianças obtivessem sucesso na sua escolarização, em idade própria, a EJA não precisaria existir. Disposições ainda longe de serem efetivadas, mas que não podem deixar de ser uma meta a ser atingida por toda a sociedade.

Na análise desenvolvida percebo que apenas a educadora 3 não consegue ou não assume ainda a implementação de uma pedagogia crítica no sentido apontado por Giroux e Simon (2006), que busca incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular oficial. Não somente reconhece esta experiência como conteúdo legítimo, mas também a questiona, ratificando as vozes dos alunos e ao mesmo tempo estimulando-os a se auto-interrogarem. Poderíamos, portanto denominá-los de educadores transformadores ou radicais, pois estão comprometidos com uma pedagogia crítica, radical que de acordo com Giroux (1997, p.240) somente com este tipo de pedagogia os educadores críticos serão capazes de compreender como as sementes de reprodução social estão contidas na própria natureza da resistência dos estudantes, e como eles poderiam, por exemplo, usar este discernimento para transformar a resistência muitas vezes mal direcionada em formas de consciência política e ação social.



A entrevistada 3 evidencia sua falta de experiência na EJA, demonstrando dificuldades em trabalhar com o tempo e o currículo da disciplina de Biologia, em realizar a seleção de conteúdos, manifesta ainda uma preocupação em vencer todos os conteúdos da disciplina dentro da carga horária disponível. Fato que caracteriza a valorização do “saber enciclopédico” (KRASILCHIK, 2004), o que também pode ser observado na dificuldade em reconhecer os saberes populares ou de senso comum que os educandos possuem. Evidenciado quando esta educadora diz que *“eles não sabem nada de Biologia”*.

A princípio me arrisco em ver nesses posicionamentos certo determinismo, uma vez que os sujeitos escolares estão inseridos em uma escola localizada no litoral do Estado, no interior da Floresta Atlântica, provavelmente muitos com histórico ou relatos de experiência profissional em atividades ligadas ao mar ou a natureza, me parece que dentro deste contexto geográfico/cultural é precipitado afirmar que estes sujeitos nada sabem sobre a Biologia.

Relaciono o que deva ser, para os sujeitos da EJA, compreender práticas e experiências como parte integrante da Biologia, ao que apontam El-Hani e Bizzo (2002) sobre a aprendizagem desta ciência como uma segunda cultura. Para os autores o conhecimento científico precisa encontrar um ““nicho” no meio cognitivo e cultural dos estudantes”, de modo que eles “devem aprender a pensar, falar, ler e escrever numa outra linguagem que traz consigo uma maneira particular de ver o mundo” (p.15).

O aprendizado desta segunda cultura é aqui assumido como parte de um letramento científico ao qual devem se submeter os educandos jovens e adultos, de acordo com os objetivos traçados nas Diretrizes Curriculares.

A visão de ensino de Biologia manifestada pela educadora 3, demonstra como o cientificismo presente na formação do licenciado atrapalha o entendimento da não-ciência.

Revelando como o não enxergar os saberes dos outros pode levar ao exercício do que Forquin (1993, p.9) chama de “pedagogia cínica”: “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus

próprios olhos”.

Deste modo, como citado no tópico sobre o conhecimento científico, não se trata

de negar a ciência ou o conhecimento produzido, mas de assumir o lugar de educador da

disciplina de Biologia. Isto corresponde a entender a ciência como falível, humana,

intencional, ligada a interesses hegemônicos, aberta ao diálogo com outros conhecimentos oriundos das práticas sociais.

Defendo que o educador utilize os saberes bagagens dos educandos da EJA, para

isso é necessário que ele saiba “o que” ensinar sobre Biologia a eles, a partir da reflexão

sobre “qual o objetivo” desta disciplina na formação desses sujeitos.

Conduzindo ao que

aponta Forquin (1993, p.9):

todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência.

Este questionamento constante deve marcar a trajetória profissional dos educadores dos diferentes níveis e modalidades de ensino, especialmente os da EJA,

como apontam as falas dos entrevistados 2 e 4 ao compararem esta modalidade ao

ensino regular:

*“na EJA é exatamente o oposto, quanto mais próximo do aluno você for, mais eles vão*

*te respeitar, por que eles não vêem você como assim, uma hierarquia, eles até pelo*

*estilo do jeito como a gente atende, como eu estou conversando com você.*

*Sabe,*

*quando eu vou explicar um negócio, eu explico conversando, assim não numa sala*

*onde eu estou de pé, superior e ele abaixo, em que há um tablado, um negócio assim,*

98

*que eu estou empostando a minha voz, aqui eu estou explicando fazendo um desenhinho.”*

(educadora 2)

*“acho que o professor de EJA é bastante preparado pra trabalhar na EJA tem que ter*

*o conhecimento, é difícil, o aluno chega com uma defasagem grande...ele está com uma*

*baixa estima, as vezes com problema de família, vários outros problemas que não são*

*realidade no ensino regular, então você tem que conhecer o teu aluno, dar atenção,*

*saber se inteirar dos problemas dele pra conseguir com que ele acompanhe os estudos*

*(...) é difícil tentar aprender alguma coisa com problema sério em casa ou no trabalho, dependendo daquele estudo pro seu trabalho, fica uma carga muito grande... então*

*você tem que escutar, orientar e não é todo professor que tem esta noção”*  
(educador 4)

Estes fragmentos demonstram que os educadores estão cientes das dificuldades a que se sujeitam no exercício do magistério na EJA e destacam a necessidade de uma maior sensibilidade para se trabalhar com esta modalidade de ensino. Fazem também um desdobramento da significação da educação como um processo de aquisição de um saber escolar, acadêmico. O que remete para maior abrangência da finalidade da educação, para além da mera ida à escola. As falas expõem diversos fatores alheios à escola e à atuação do educador que interferem no aprendizado, aproximando-se da seguinte concepção de educação:

Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que,

se toda educação é sempre de alguém por alguém, ela supõe também, necessariamente,

a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de

“conteúdo” da educação. (FORQUIN, 1993, p.10)

Portanto, sem se esquecer do seu papel em relação ao ensino da Biologia, o educador deve estar preparado para estabelecer novas relações com os educandos da

EJA, mais humanas e sociais, deixando de lado o escudo do seu saber de “cientista”, o

ser Biólogo, e encarar o exercício do ser educador em Biologia. Deve estar atento às

implicações que o exercício da sua função possa acarretar sobre os conhecimentos

socialmente produzidos pelos sujeitos inseridos na EJA. Pois, ao reconhecer a validade

de tais conhecimentos, pode auxiliá-los a buscar a superação do senso comum, por meio

das informações advindas do saber biológico. Produzindo um conhecimento novo que

supera o antigo e que, posteriormente será superado por outro (Pinto, 1979).

Contribui

assim para que os educandos desmitifiquem a Biologia como a Ciência dos termos

complicados, resumida a simples decoreba de formas e funções dos seres vivos.

Me chama a atenção o que aponta a educadora 5 sobre o mérito dos educandos

99

em atingir o sucesso na volta aos estudos:

*“**Para aqueles que sabem aproveitar** sim, ai que vai do profissional assim como eu falo pra eles aqui, hoje eu tenho alunos que passaram pela EJA aqui e hoje são advogados, médicos, são profissionais que hoje estão na sociedade, estão aí ajudando a população então eu acho assim... que **pra quem quer crescer na vida**, é uma oportunidade, por que em pouco tempo você estuda e tem um certificado, só que varia... da pessoa querer estudar e correr atrás”.*

Esta fala me surpreende devido à discordância do discurso geral dos entrevistados. As expressões “saber aproveitar” e “crescer na vida” evidenciam um caráter meritocrático, que não contribui para o reconhecimento da cultura como uma prática social. O que equivale a entender que essa prática encontra-se sujeita a diferentes determinações, econômicas inclusive, que vão além da vontade de “crescer na vida”.

Visão que se aproxima ao que Backes; Baquero; Pavan (2006) denunciam: A escola, ao não considerar a cultura de seus estudantes, os diferentes significados que os sujeitos produzem, não os vendo como sujeitos de uma cultura diferente acabam ressaltando os aspectos meritocráticos presentes na sociedade. Este discurso meritocrático legitima discriminações e inferioriza os grupos sociais que não convivem com o mesmo contexto sociocultural (p.533-534).

Não é objetivo desta pesquisa, discutir a meritocracia ou demais implicações sociais sobre o aprendizado dos educandos, apenas destaco esta manifestação da educadora 5 como algo a ser superado na formação. A EJA necessita de profissionais mais críticos e cientes do seu papel. Também entendo que ao buscar a escola para concluir seus estudos nem sempre os educandos querem “crescer na vida”, ou passar no vestibular de Direito e Medicina. Conforme o relato dos entrevistados, muitos voltam à escola apenas por que não quererem mais ficar em casa, ou como meio de melhorar sua auto-estima.

Destaco ainda um fato que necessita de maior atenção por parte dos gestores, dos educadores da EJA e da Secretaria de Estado da Educação. Reitero, que não é objeto desta pesquisa a discussão das políticas públicas. Mas no decorrer desta

investigação a EJA no Estado do Paraná, passou a integrar o Departamento de Educação e Trabalho, cujas modalidades da educação básica dialogam entre si com naturalidade, pois atendem os mesmos sujeitos como educandos. Esta mudança estrutural trouxe para os educadores da EJA um sentimento de perda de uma estrutura já instalada, representando a eles certa indefinição teórica e prática. Conforme comenta a educadora

5:

*“eu penso que é uma modalidade que realmente vale a pena né, sei lá, os políticos darem mais importância. Hoje eu vejo que a atual situação aí não está dando tanta*

*100*

*importância assim, quando eu trabalhei na SEED tinha o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, tá vai hoje lá na SEED ver o que é? Não é, não existe mais ... mas tinha era um departamento enorme, eu fazia parte do lado mais pedagógico e acabou”.*

Em relação aos documentos curriculares citados pelos entrevistados, as Diretrizes da EJA e as Diretrizes da Educação Básica de Biologia, não apresentam a orientação teórico-curricular discutida nos Simpósios e Encontros realizados pelo Departamento de Educação e Trabalho, que preconiza o trabalho como princípio educativo. Portanto, a SEED precisa decidir qual é o documento orientador a ser seguido. Entendo que efetivamente o “trabalho” deveria ser o encaminhamento dado ao ensino técnico e ao PROEJA. Para isso, os educadores necessitam compreender o que acarreta extrapolar este conceito para a modalidade de ensino.

Ao se fazer a opção pelo “trabalho como princípio educativo”, faz-se necessário ampliar a discussão entre os educadores e gestores, uma vez que a linha teórica da EJA, historicamente, está atrelada a outras concepções, semelhantes às apresentadas nesta pesquisa. Isto é, concepções baseadas nas múltiplas culturas que compõem o mosaico de sujeitos inseridos na proposta de ensino da EJA.

Para concluir retomo o questionamento inicial proposto: como tem sido estabelecida, por parte dos educadores, a relação entre os saberes sociais, populares,

tácitos e os conhecimentos sistematizados pela Ciência?

Diversas falas demonstraram exemplos da incorporação dos saberes dos educandos nas aulas de Biologia. Entretanto, para entender as relações entre essas

diversas formas de conhecimento, busco nas argumentações de alguns teóricos da cultura e da escola, subsídios que possam melhor explicá-las. Como destaca Forquin

(1993, p.15):

a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. Se se atribui à palavra

“cultura” o sentido descritivo e amplo dos etnólogos e dos sociólogos, se considera então a cultura como um conjunto das maneiras de viver características de um grupo humano num dado período, é bastante evidente que o que constitui objeto de uma transmissão formal explícita e intencional nas escolas não representa senão uma parte muito pequena dela. Reconhecer-se-á por exemplo que se a fraude, o crime, a mentira, a violência, sob todas as suas formas, inscrevem-se muito evidentemente entre os elementos da cultura no sentido científico do termo.

Ou ainda:

é absolutamente excepcional que se lhes atribua um lugar no ensino e pode-se dizer a mesma coisa de toda sorte de conhecimentos, de atividades ou de hábitos que, sem entrar na categoria do delituoso ou do desaprovado, pertencem simplesmente à esfera do

101

cotidiano e do trivial. (FORQUIN, 1993, p.16)

Escolhi estes trechos do autor por entender que eles explicitam a contradição a que se sujeitam os educadores ao reconhecer e validar saberes e conhecimentos

formados fora da escola. De fato, se considerarmos a cultura do educando como

explicativa da sua ação, como propõe Forquin, devemos acatar as ilegalidades ou

comportamentos anti-sociais que são vivenciados na sociedade e por consequência nas escolas.

Entendo a dificuldade em estabelecer relações educacionais com os diversos conhecimentos constituintes do saber bagagem, que caracteriza o educando jovem e

adulto. Porém, é papel do educador comprometido a superação das dificuldades

escolares impostas ao educando ao longo da sua trajetória escolar, sendo necessário não

relativizar o conhecimento científico e nem desconsiderar os saberes bagagem. Experiências e vivências nem sempre agradáveis, mas adquiridas ao longo de um longo caminho percorrido.

A partir das falas obtidas nas entrevistas, percebe-se que o desenvolvimento da

prática profissional se dá ano após ano, no acúmulo das experiências vividas na sala de

aula, na construção de um “saber bagagem”. Se esse conhecimento é considerado aqui,

válido para desenvolver uma melhor prática pedagógica na EJA, ele também tem que ser levado em conta como válido para o aprofundamento dos conteúdos escolares da Biologia. Por isso, argumento a favor do fato de quatro dos entrevistados não expressarem dificuldades em relacionar os saberes do educando aos conteúdos curriculares, devido a maior experiência destes sujeitos com o ensino de Biologia para Jovens e Adultos. Há nas falas dos entrevistados certa consonância a respeito do reconhecimento dos saberes bagagem dos educandos, o que me leva a suspeitar, como profissional da SEED, que os cursos de formação continuada propostos tem surtido resultados positivos. Apenas a educadora que atua no litoral do Estado, disse apresentar dificuldades em reconhecer os saberes dos educandos e em fazer a distinção entre o que é científico ou não. Dificuldades que podem ser explicadas por sua reduzida prática educativa com esta modalidade de ensino, ou ainda por sua outra ocupação profissional com Gestão Ambiental. O que colabora para uma elevada carga horária de trabalho, sobrando pouco tempo para realizar cursos de formação continuada, ou mesmo para um aprofundamento nas leituras sobre o ensino na EJA.

102

Considero a escola um espaço de produção de conhecimento, que embora permeado por dificuldades e resistências próprias das atividades humanas, não pode se deixar influenciar pelas diversas formas de reprodução a que está sujeita. Para isso, os sujeitos envolvidos com a educação de jovens e adultos, educandos e educadores, necessitam estabelecer um diálogo entre os seus saberes e as suas culturas. Para uma nova “produção cultural” no que diz respeito ao modo de vida particular, determinado por tempo e condições diversas. Como proposto por Willians (1992), É característico dos sistemas educacionais pretenderem estar transmitindo “o conhecimento” ou “cultura” em sentido absoluto, universalmente derivado, embora seja óbvio que sistemas diversos, em épocas diversas e em países diversos, transmitem versões seletivas radicalmente diversas de conhecimento e de cultura (p.184). Quanto melhor trabalhada a cultura formadora dos educandos jovens e adultos, mais difícil se torna a reprodução das desigualdades sociais e de exclusão a que estes sujeitos encontram-se expostos em nossa sociedade. Partilho com Paulo Freire a visão

de tomada de consciência que homens e mulheres necessitam assumir, para fugir de um fatalismo, que muitas vezes é encontrado entre educandos e educadores, no sentido de entender as dificuldades como “sempre foi assim, não é agora que vai mudar” ou ainda “não adianta, eles não aprendem mesmo”.

Encerro esta discussão com os ensinamentos e considerações de Freire (1987), sobre esta determinação histórica característica do discurso dos educadores na EJA:

Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos. Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento (p.74).

Espero que este trabalho venha a contribuir com a discussão sobre o sentido e o

papel social que desempenham as escolas de EJA, sobre como os currículos de ensino, sobretudo na disciplina de Biologia, podem trabalhar com o capital cultural e com os conhecimentos que os sujeitos chegam a esta modalidade de ensino. Acredito ter

apontado caminhos de como o educador pode exercer o papel de transformador,

comprometido com o exercício de uma pedagogia da possibilidade, com um ensino

radical no sentido de libertar os educandos dos processos de dominação e colonização

cultural a que estão sujeitos. Inspiro-me para isso nas palavras de Giroux (1997, p.161):

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa

103

a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.

Isto

significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização.

Dada a escassez de estudos nesta área de ensino, em especial ensaios que relacionem a EJA com disciplinas específicas, acredito que esta pesquisa possa

contribuir para a discussão e reflexão dos educadores que estejam comprometidos com



a melhor educação possível para aqueles que não tiveram a oportunidade de conclusão dos seus estudos na idade própria. Servindo de incentivo para que mais educadores possam se interessar pela pesquisa com a modalidade EJA e com as demais temáticas relativas ao ensino de Biologia.

## **REFERÊNCIAS**

104

- BACKES, José L.; BAQUERO, Rute V.; PAVAN, Ruth. **A presença da cultura meritocrática na educação de jovens e adultos.** Revista Eletrônica Contrapontos, Mestrado em Educação UNIVALI, Volume 6, nº 3, 2006 Disponível em <http://www.univali.br/contrapontos>
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.** Documento Base. Brasília, 2006. MEC/SETEC.
- BRASIL, Ministério da Educação, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFITEA.** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/documento\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/documento_final.pdf)
- BRASIL, Presidência da República, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)
- CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 2ª edição. 1995.
- CURITIBA, Conselho Municipal dos Direitos da Criança, **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Cartilha com a lei nº8.069/90 distribuída pela Rede Municipal de Ensino.
- DÍAZ, María Jesús Martín. **Enseñanza de las ciencias ¿Para qué?** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 1 Nº 2, Disponível em <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero2/Art1.pdf>, 2002.
- EL-HANI, Charbel El; BIZZO, Nelio M. V. **Formas de Construtivismo: Mudança Conceitual e Construtivismo Contextual.** Revista Ensaio, vol. 4 nº 1, Disponível em [http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v4\\_n1/4113.pdf](http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v4_n1/4113.pdf), 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

\_\_\_\_\_, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo.

### **Educação**

**& Sociedade** v.21 nº.73, dez., 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 17ª edição., 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.

São Paulo: Paz e Terra, 35ª edição., 1996

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Orgs. **Ensino Médio – Ciência, Cultura**

**e Trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da**

**105**

**aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997

\_\_\_\_\_. **Atos impuros a prática política dos estudos culturais**. Porto

Alegre:

Artmed, 2003

GOLDEMBERG, Ricardo. ; OTUTUMI, Cristiane. **Análise de Conteúdo segundo**

**Bardin: procedimento metodológico utilizado na pesquisa sobre a situação atual da**

**Percepção Musical nos cursos de graduação em música no Brasil**. Anais do

SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Maio de 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere – vol. 1**. Tradução de Carlos Nelson

Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira.1982.

HADDAD S.; PIERRO M. C. Di. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago, n. 14, 2000

KNELLER, George F. **A Ciência como atividade humana**. São Paulo: EDUSP, 1980.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

LESSARD-HÉBERT; M.; GOYETTE G.; BOUTIN G. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1990.

LOPES, Alice R. C. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro:

UERJ, 1999.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista

Brasileira de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. nº 32, v. 11, de mai/ago,

2006

MOLL, J. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos de uma pedagogia da**

**cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOREIRA, Antonio F. Barbosa; CANDAU, Vera M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun/jul/ago, n. 23, 2.003

MOREIRA, Antonio F. Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 9 ed., 2006.

OLIVEIRA, Inês B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, n.29, 2007

PAIVA, Jane. **Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes**. In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006. 106

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Biologia**. Curitiba: SEED, 2009a. Disponível em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes\\_2009/biologia.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/biologia.pdf)

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em [http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/DCE\\_EJA\\_2print\\_finalizado.pdf](http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/DCE_EJA_2print_finalizado.pdf)

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Gestão 2003-2006**. Curitiba: SEED, 2007. Disponível em [http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_completo.pdf](http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/Relatorio_de_Gestao_completo.pdf)

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Departamento de Educação e Trabalho**. Curitiba: SEED 2009b. Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/det/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência- problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição. 1979.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 3º ed. 2005

SANTOS, Patrícia O.; BISPO, Josiane dos A.; OMENA, Maria Luiza de A. **O Ensino de ciências naturais e cidadania sob a ótica de professores inseridos no programa de aceleração de aprendizagem da EJA - Educação de Jovens e Adultos**. *Ciência & Educação*. n. 3, v.11 , 2005

SANTOS, Wildson L. P. dos, **Educação Científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios.** Revista Brasileira de Educação.  
Volume 12, nº 36, 2007.

SILVA, Ana M. Costa e. **Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos.** Educar em Revista, n. 29, 2007

SILVA, Roseane de Araújo, **O tempo do Educando Trabalhador da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio.** Monografia de conclusão da Especialização em Educação Profissional Técnica de nível Médio Integrada ao Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos; Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Curitiba, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Editora Autêntica; 2ª edição, 2005.

SNYDERS, Georges. **A alegria na Escola.** Editora Manoele, 1988.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

# 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](#)